This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Bound

Educ P220.3 JUN 3 - 1909

Harvard College Library

FROM THE BEQUEST OF

JAMES WALKER, D.D., LL.D.,

(Class of 1814)

FORMER PRESIDENT OF HARVARD COLLEGE;

"Preference being given to works in the Intellectual and Moral Sciences."

Revue universitaire

DIX-SEPTIÈME ANNÉE

II

1095
72

Walker fund

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie

Dix-septième année

TOME SECOND

PARIS
Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, 5

1908

Educ P 220,3

N° 6. — Dix-septième année 15 Juin 1908.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie

COMITÉ DE PATRONAGE ET DE RÉDACTION : MM.

A. BARET, professeur adjoint à l'Université de Paris ;
L. BELDAME, professeur au collège Rollin ;
Mme L. BELUGOU, directrice de l'École normale supérieure de Sèvres ;
Victor BÉRARD, maître de conférences à l'École des Hautes-Études ;
S. BERNEDOUE, professeur à l'Université de Lille ;
Ferdinand BRUNOT, professeur à l'Université de Paris ;
A. CANTAULT, professeur à l'Université de Paris ;
L. CLÉMENT, professeur à l'Université de Lille ;
Alfred CROISET, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris ;
Paul CROUZET, professeur au collège Rollin ;
A. DANLÙ, inspecteur général ;
F. DELBOS, professeur adjoint à l'Université de Paris ;
Ch. DIEHL, professeur à l'Université de Paris ;
Mlle M. DUGARD, professeur au lycée Molière ;
A. DE FOVILLE, membre de l'Institut ;
F. GACHE, professeur au lycée d'Alais ;
Victor GLACHANT, professeur au lycée Louis-le-Grand ;
E. GOLZER, professeur à l'Université de Paris ;
Camille JULLIAN, professeur au Collège de France ;
G. LANSON, professeur à l'Université de Paris ;
Ernest LAVISSE, de l'Académie française, professeur à l'Université de Paris ;
Jules LEGRAND, député des Basses-Pyrénées ;
Mme B. LEROUX, professeur au lycée Molière ;
Henri LICHTENBERGER, maître de conférences à l'Université de Paris ;
CH. LYON-CAEN, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris ;
MARTEL, professeur honoraire au lycée Carnot ;
L. MENTION, professeur au lycée Henri IV ;
L. MOREL, maître de conférences à l'Université de Paris ;
Édouard PETIT, inspecteur général ;
G. REYNIER, maître de conférences à l'Université de Paris ;
Ch. SCHWEITZER, professeur au lycée Janson ;
Ch. SEIGNOBOS, professeur à l'Université de Paris ;
URI, secrétaire de la Faculté des lettres de l'Université de Paris ;
P. VIDAL de la BLACHE, membre de l'Institut, professeur à l'Université de Paris.

Secrétaire général : M. Gustave REYNIER.

Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, Paris, 6e

La Revue paraît le 15 de mois. — UN AN, *de chaque mois :* France, 10 fr. — Colonies & Étranger, 12 fr.

La Revue Universitaire ne paraît pas en août et septembre.

SOMMAIRE

Agrégation des Sciences mathématiques. *Concours de 1907.* Rapport de M. **B. Niewenglowski**, président du Jury 1

La crise de la composition française, par M. **E. Abry**, professeur au lycée de Tulle 3

L'enseignement des langues vivantes dans les classes de quatrième et de troisième, par M. **G. Delobel**, professeur au lycée Voltaire 16

A propos du « Jeu de l'amour et du hasard » par M. **Lucien Gumpel** 25

Les Écoles coéducationnelles aux États-Unis, par M. **Jules Cailliat** . . . 34

Nécrologie : *Lucien Lanier*, par M. **Léon Mention** 45

Bibliographie : *Littérature française*, par M. **Gustave Lanson** 49
— — par M. **Gustave Rudler** 58

Chronique du mois : *Au Conseil supérieur de l'Instruction publique — A propos des Universités — Antagonisme ou malentendu — L'opinion de M. Aulard — Chez les agrégés de grammaire — Un bulletinge — Tous hostiles à la réforme de 1902 — Un récent arrêt du Conseil d'État* . . . 63

Échos et nouvelles : — Résultat des élections au Conseil supérieur. — Concours d'agrégation. — Congrès national des professeurs de collège. — Un nouveau diplôme universitaire. — Ecole normale de Sèvres. — Promotions. — Cours de vacances de langue et de littérature italiennes à Florence. — Nos enfants à l'étranger. — Nouvelles diverses 67

Examens et Concours

La Religion sous la Restauration (1660-1688) [*Question inscrite au Programme de l'Agrégation d'Anglais*] [*Suite et fin*], par M. **Ch. Bastide**. 72

SUJETS PROPOSÉS

Agrégations (philosophie, lettres, grammaire, histoire, langues vivantes, enseignement des jeunes filles) 80

Licences et Certificats (lettres, philosophie, histoire, langues vivantes, enseignement secondaire des jeunes filles) 89

Classes des Lycées et Collèges

SUJETS PROPOSÉS

Enseignement secondaire (garçons) 95

Enseignement secondaire (jeunes filles) . . . 102

Principaux articles parus dans les Revues françaises et étrangères

---

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la Revue Universitaire, rue de Médicis, 5, Paris.

La Revue, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

AGREGATION DES SCIENCES MATHÉMATIQUES

CONCOURS DE 1907

Rapport du Président du Jury.

MONSIEUR LE MINISTRE,

J'ai l'honneur de vous soumettre les observations que les membres du jury que vous avez bien voulu charger du concours d'admission à l'agrégation des sciences mathématiques pour 1907, croient devoir présenter dans l'intérêt des études et de l'enseignement.

I

ÉPREUVES RELATIVES A L'ADMISSIBILITÉ

Le nombre des candidats inscrits était de 55; 44 seulement ont pris part à toutes les compositions écrites destinées à établir l'admissibilité. Ces compositions sont au nombre de 4.

1° **Composition de mathématiques élémentaires.** — Le sujet proposé était un problème de géométrie plane. Ordinairement, cette composition est celle qui donne les moins bons résultats et c'est regrettable, puisque cette épreuve repose sur les matières que la plupart des candidats auront à enseigner. Cette année les copies ont paru meilleures que celles des deux années précédentes. Un candidat a mérité la note

16,5; deux la note 15,5; deux la note 15. Ceux qui viennent ensuite n'ont eu que 12,5; 17 ont obtenu une note supérieure à 10; 5 ont approché de 10. Les autres copies sont faibles et il y a encore beaucoup de copies tout à fait mauvaises.

Trop souvent les candidats abusent de l'*homographie* qu'ils voient partout, même là où il n'y a certainement aucune relation homographique. Pour trouver les droites Δ, Δ' de l'énoncé, il n'y avait qu'à tirer une conséquence immédiate de la première partie de la question et tous ceux qui avaient traité cette première partie auraient dû, sans exception, en déduire les lieux Δ, Δ'.

Pour l'enveloppe demandée, qui est une hyperbole, les propriétés focales élémentaires fournissaient une solution très simple, les foyers étant des points de la figure. Parmi les candidats qui ont fait usage de l'homographie, quelques-uns ont trouvé les asymptotes et les foyers, les autres se sont contentés de dire que l'enveloppe est une conique, en indiquant tout au plus les asymptotes; et cela est vraiment insuffisant.

D'une façon générale, on rencontre dans les copies trop d'affirmations qui ne reposent sur aucune démonstration figurant dans les copies. Un candidat ne doit pas se borner à savoir ce qu'il veut dire : il doit le dire. Cela est essentiel pour de futurs professeurs : car les élèves ne sauraient, pour la plupart, deviner ce qu'on aura négligé de leur dire. Bien plus, dire ne suffit pas, il faut aussi répéter souvent.

Voici encore un reproche que le jury regrette d'avoir à faire : à côté de quelques copies soignées, où les figures sont faites avec le plus grand soin, on en rencontre beaucoup trop qui sont fort mal écrites, souvent illisibles, avec des figures invraisemblables et une rédaction pitoyable. Comment un professeur peut-il apprendre à ses élèves à avoir du soin, de l'ordre, de l'exactitude, s'il ne possède pas lui-même ces qualités indispensables? Il va de soi que ces observations ne sont pas applicables uniquement à la composition de mathématiques élémentaires, mais bien à toutes les compositions, et c'est pourquoi il y a lieu d'appeler tout particulièrement l'attention des candidats sur ces trop graves défauts.

2° Composition de géométrie analytique. — Cette épreuve

donne lieu à des observations très sérieuses; elle a été manquée par trop de candidats. Les programmes de 1902 ont restreint la part de la géométrie analytique dans les cours de la classe de mathématiques spéciales; les candidats à l'agrégation des Sciences mathématiques se tromperaient beaucoup s'ils en concluaient que la composition sur un sujet tiré du programme de Mathématiques spéciales dût, à l'avenir, perdre de son importance.

Voici les principaux défauts à relever en 1907 : les candidats semblent méconnaître le but de la géométrie analytique : ils font des calculs, forment des équations sans se préoccuper de la moindre interprétation géométrique. Pour beaucoup de candidats, un lieu n'est qu'une équation : nul souci de chercher si cette équation représente vraiment quelque chose. Peu ou point de discussion des résultats fournis par les calculs. Aucun parti n'est tiré des circonstances particulières qui peuvent faciliter la solution ou projeter quelque clarté sur les résultats obtenus. On abuse des méthodes générales. J. Bertrand avait coutume de dire que les méthodes générales ne sont pas faites pour qu'on s'en serve, chaque question devant être étudiée en soi. C'est ce que ne font pas souvent les candidats. Les questions très simples concernant les discussions à faire n'ont pas été étudiées, tandis que des points plus délicats ont été élucidés, mais seulement parce qu'ils étaient conséquences de calculs faits. En un mot, les candidats ne conduisent pas leurs calculs, ils se laissent plutôt conduire par les résultats.

Ces défauts semblent tenir non à la valeur propre des candidats mais à des habitudes d'esprit fâcheuses au point de vue de l'enseignement et qu'il est indispensable, pensons-nous, de signaler à l'attention des jeunes professeurs.

La meilleure copie a été notée 17; une autre copie eût aussi été très bonne s'il ne s'y était trouvé une faute impardonnable concernant l'homogénéité, ce qui lui a fait donner seulement la note 12,5 qu'elle partage avec une autre copie moins bonne sous d'autres rapports. Huit candidats seulement ont mérité 10 ou plus de 10. C'est trop peu.

3° **Composition d'analyse.** — Le sujet de calcul différentiel et intégral comprenait cinq parties. Une seule, la qua-

trième, a reçu, dans une ou deux copies seulement, une solution à peu près satisfaisante. Ce qui caractérise cette épreuve, c'est donc une assez grande faiblesse ; aussi les notes ont-elles été médiocres, en général. Un quart seulement des copies ont obtenu ou dépassé la moyenne 10. La meilleure a été cotée 15,5 ; une 14,5 ; deux 13,5 ; deux 13, etc.

On peut être étonné que les meilleurs résultats n'aient pas été obtenus sur les deux premières parties de l'énoncé, qui étaient les plus simples. Il y a lieu d'arrêter un instant l'attention sur ce point. L'équation aux dérivées partielles dont dépend le problème a été formée et intégrée exactement à peu près par tous les candidats. Mais par contre, une erreur regrettable a été commise dans toutes les copies, sans compter celles où l'on n'a pas d'incorrection plus grave encore à relever et cette erreur est du domaine des mathématiques élémentaires. Il s'agit de l'expression $x+\sqrt{x^2+z^2}$ à laquelle a été attribué pour $z=0$ la valeur $2x$ qu'elle n'acquiert que pour $x \geqq 0$; les candidats n'ont pas remarqué que $+\sqrt{x^2}=-x$ si $x<0$.

Quant à la seconde partie, elle comportait, — outre un calcul de géométrie analytique où l'on eût aimé à voir les candidats déployer plus d'adresse — une étude relative à la variation de fonctions implicites. Non seulement une telle question est traitée dans les cours d'analyse les plus élémentaires et les plus classiques, mais il n'y a peut-être pas de question qui se rapproche davantage des matières traitées dans l'enseignement des lycées. Cependant, là encore, non seulement aucune solution correcte n'a été fournie, mais on doit vivement regretter qu'une inintelligence absolue du sens même de la question se soit manifestée dans un certain nombre de compositions.

Que les concurrents aient été mal inspirés dans des circonstances aussi voisines de celles que leur offrira la pratique quotidienne de leur future profession ou même de leur profession actuelle, alors que d'autres problèmes (la quatrième partie de l'énoncé, p. ex.) empruntés à des théories plus élevées du cours de licence provoquaient quelques réponses justes, on peut légitimement en exprimer à la fois de la surprise et du regret.

4° **Composition de mécanique.** — La composition de mécanique rationnelle renfermait deux parties d'inégales difficultés. La première n'était qu'une application immédiate des cours ordinaires de licence et se rapportait au problème classique de la toupie ; il y avait à étudier, en particulier, le cas où l'angle que l'axe de la toupie fait avec la verticale demeure constant et à faire une application numérique simple de ce cas.

La deuxième partie, relative aux percussions, était d'ordre plus élevé. Bien que le point de départ fît partie du programme de la Licence, les développements auxquels donnait lieu cette partie, conduisaient à des calculs délicats où seuls, les bons candidats pouvaient faire preuve de leurs qualités et de leurs connaissances des principes de la théorie des percussions. Cette deuxième partie n'a été traitée complètement par aucun des candidats ; huit seulement ont énoncé des idées exactes sur les effets des percussions, les autres ont commis des erreurs de raisonnement.

Cette deuxième partie du problème a eu, dans l'attribution des notes, une importance moindre que la première et c'est surtout sur la manière dont ils ont traité la première partie que les candidats ont été jugés.

On ne peut cacher que la plupart d'entre eux ont fait preuve de connaissances insuffisantes sur les questions, cependant classiques, de la mécanique rationnelle.

En ce qui concerne la partie théorique, c'est-à-dire la mise en équations du problème et l'établissement des conditions demandées, dix-huit candidats seulement ont traité correctement la question, les autres ont commis des erreurs de calcul ou plutôt de raisonnement, soit en choisissant les axes d'une manière défectueuse, soit en évaluant d'une manière inexacte l'énergie cinétique du corps mobile.

Quant à la partie numérique, qui était une application immédiate, les candidats l'ont considérée, en général, comme sans importance et négligeable ; douze, au plus, ont aperçu la manière de la traiter correctement ; deux ou trois, seulement, l'ont terminée et ont obtenu les valeurs exactes sans, toutefois, faire aucune remarque sur le degré d'approximation du résultat ; les autres, ou bien ont fait des fautes de calcul, ou bien ont émis des idées inexactes sur l'interpréta-

tion des solutions négatives; plusieurs même ne savent pas évaluer les vitesses angulaires. Des candidats ont écrit que la vitesse angulaire d'un mouvement de rotation uniforme correspondant à n tours par seconde est égale à $\frac{2\pi}{n}$, ou même à $\frac{1}{n}$.

Il faut donc signaler la tendance fâcheuse qu'ont les candidats à se désintéresser des applications pratiques et numériques de la mécanique contre laquelle il est indispensable de réagir en appelant tout particulièrement leur attention sur l'importance de ces applications.

La meilleure note a été 15,5; puis 15, 12,5 et 11.5. En tout 10 candidats ont obtenu 10 ou plus de 10.

II

ÉPREUVES ORALES

Pour la plupart des agrégations, il a été convenu que les candidats seraient, avant de se présenter au concours définitif, affranchis du souci de la préparation scientifique et n'auraient plus qu'à faire preuve de leurs aptitudes professionnelles. Il n'en va pas ainsi, en toute rigueur, pour les mathématiques, puisque l'admissibilité comporte des épreuves reposant sur les programmes de la licence. Ces épreuves n'ont pas été, cette année, aussi satisfaisantes qu'il eût convenu; néanmoins le jury a pensé qu'il était possible de se montrer indulgent et de permettre à un nombre convenable de candidats de subir les épreuves orales qui, aussi bien sinon mieux que les compositions, permettent aux talents professionnels de se révéler. C'est pourquoi 25 candidats ont été déclarés admissibles, de sorte que le jury a entendu 50 leçons, 25 sur des sujets tirés des programmes de seconde C, première C et mathématiques A, et 25 se rapportant aux programmes de la classe de mathématiques spéciales. Les 14 premiers admissibles, à une seule exception près, ont confirmé leurs positions. Le 7e admissible a perdu 8 rangs et n'est arrivé qu'au 15e, à cause de la faiblesse déplorable dont il a fait preuve sur un sujet banal de géométrie élémentaire. — Le candidat classé le pre-

mier a mérité, pour ses lecons, les notes 16 et 17; le second a été moins brillant : 9 et 13, mais il avait de bonnes notes à l'écrit et avait été classé le premier à l'admissibilité; le troisième a obtenu 14 et 16; le quatrième, 8 et 11, mais il était le second admissible. Le 14e a obtenu 9 et 13 pour ses leçons.

En général, les candidats ne sont pas encore bien pénétrés par cette idée que les leçons qu'ils ont à faire devant le jury doivent être présentées comme s'ils s'adressaient à des élèves. Ils doivent donc s'efforcer de bien mettre en relief les points les plus importants, d'insister sur les parties délicates et surtout de bien établir les conditions nécessaires et suffisantes.

Pour citer un exemple qui fera mieux comprendre notre pensée, je ferai remarquer que deux candidats ont eu à exposer la théorie du plus grand commun diviseur de deux ou plusieurs nombres. Aucun des deux n'a songé à montrer que les conditions nécessaires et suffisantes pour qu'un diviseur commun soit le plus grand sont: que les quotients obtenus en divisant les nombres par ce diviseur doivent être premiers entre eux. Ils ont démontré la proposition directe, mais ont oublié la réciproque! En arithmétique, les candidats abusent volontiers de la forme algébrique et semblent craindre de paraître trop simples en prenant des exemples numériques. Il faut détruire ce préjugé que les candidats doivent faire ce qu'on a appelé *la leçon d'agrégation*, leçon destinée aux seuls membres du jury, mais que les élèves ne pourraient comprendre. En un mot, il importe que les candidats ne s'attachent pas exclusivement à l'exposé des idées générales mais qu'ils aient le souci de traiter à fond la question qu'ils ont à exposer et surtout qu'ils choisissent des exemples capables d'intéresser les élèves.

Épure et calcul. — En même temps qu'ils ont à faire des leçons, les admissibles doivent exécuter une épure et un calcul pratique. Ces épreuves ont une grande importance, et peuvent modifier d'une manière sensible le classement définitif.

D'une façon générale, l'épure a été mieux réussie que le calcul.

Telles sont, Monsieur le Ministre, les observations sur la valeur du concours j'ai à vous soumettre au nom du jury. Tout ce que ce rapport peut présenter de bon revient pour la plus grande part à mes distingués collègues ; quant à ses imperfections, j'en assume toute la responsabilité.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'assurance de mon respectueux dévouement.

B. NIEWENGLOWSKI,
Président du Jury.

LA CRISE DE LA COMPOSITION FRANÇAISE

Lisez à des élèves la page où Diderot nous peint le frémissement de l'inspiration qui s'empare de lui : une « chaleur forte » l'embrase, et il ne connaît « de soulagement qu'à verser au dehors un torrent d'idées qui se pressent, se heurtent et se chassent [1] ». Ils s'étonnent, puis sourient, incrédules. Ne leur a-t-on pas dit que Diderot exagère souvent? Ils savent bien que l'inspiration, hélas! se cherche. Le regard fixe, le front plissé par l'effort, surtout sous l'œil du professeur, le menton dans une main, on écrit « plan » sur une feuille, et l'on invoque le *Manuel*, suprême espoir et suprême pensée. Et nous savons ce qu'il répond. On a relevé dans des copies de baccalauréat des échantillons de style amusants et tristes [2]. Mais c'est encore le fond qui manque le plus. On écrit mal surtout faute d'idées, et cette stérilité d'invention est le symptôme le plus grave de la crise que traverse la composition française.

La Réforme de 1902 a laissé au professeur de français le titre de professeur principal. Et de fait, c'est surtout sur la composition française qu'on juge les esprits, et par suite l'enseignement. Mais on ne songe pas assez qu'au solide faisceau des études dites classiques, s'est substitué le parallélisme de sections indépendantes, que la spécialisation a succédé à l'unité et qu'ainsi l'enseignement du français, réduit et isolé, devait fléchir un peu sous la tâche que rien ne l'aidait plus à porter.

Parmi les études d'autrefois les élèves, pour suivre leur goût personnel, souvent pour suivre celui de leurs parents, souvent aussi, avouons-le pour eux, par paresse, biffent à volonté grec, latin, langues, ou sciences. On émonde pour fortifier, et les études scientifiques notamment sont pleines

1. *Dorval et moi*. 2. Entretien.

2. M. Levy Wogue. *Notes d'un Examinateur au Baccalauréat*. Enseignement secondaire, 15 janvier 1908.

de sève [1]. Tant mieux. Mais se spécialiser c'est d'abord se restreindre; c'est renoncer *d'avance*, suivant les sections, à des ordres d'idées entiers; c'est se mettre des œillères, qu'avec leur utilitarisme instinctif et étroit, nos jeunes gens ne font rien pour écarter. C'est ensuite considérer l'objet de ses études comme fin et non comme moyen. J'ai déjà essayé de montrer [2] comment les langues vivantes volontairement nous refusaient leur coopération. Les sciences, malgré elles, ne nous sont pas non plus d'un utile secours. Il ne semble pas que l'esprit de géométrie et l'esprit de finesse se soient rejoints depuis Pascal. Et pour que les sciences physiques pussent développer utilement l'esprit d'observation, émerveiller l'imagination devant les lois de la nature, il faudrait beaucoup de temps et peu d'élèves. Par suite de la surcharge des programmes et de l'encombrement des classes, l'enseignement scientifique aboutit à ces piles de cahiers de cours, gloire et effroi des C, où les théorèmes s'entassent et où les expériences se schématisent en figures maladroites. Les élèves font pour en charger leur mémoire des efforts méritoires. Mais c'est sur le français toujours qu'ils prennent le temps nécessaire.

La spécialisation s'est glissée jusqu'au cœur même de l'enseignement littéraire. On a parlé de donner le grec à des spécialistes. Déjà, dans les grands lycées, les nécessités du service entraînent souvent le partage du français et du latin dans une même division entre deux professeurs, et la cohésion devient impossible. Dans les petits, les sections A.B.C. sont en général réunies pour les lettres, mais l'unité d'une classe où les élèves n'ont ni le même nombre d'heures d'étude, ni les mêmes préoccupations, est toute factice, ce n'est qu'un groupement. Dans le français enfin il y a trois parties distinctes : l'étude de la littérature, l'explication des textes, la composition française : l'une demande surtout de la mémoire, l'autre développe l'esprit critique, la troisième veut de l'imagination. On s'efforce d'arriver à la littérature par les textes. On a proposé ingénieusement de fixer des

1. Rapport de M. Faivre Dupaigre au Conseil Académique de Paris.
2. Voir la *Revue Universitaire* du 15 mai 1907 et du 15 octobre 1907. *Le français et les langues vivantes. L'unité de l'Enseignement secondaire.*

listes d'auteurs du baccalauréat [1]. C'est un progrès pédagogique. Mais c'est l'aveu aussi que nous nous sommes donné pour tâche essentielle l'étude de nos grands écrivains. Notre admiration pour eux se scandaliserait de lacunes dans les connaissances des élèves et le baccalauréat ne les pardonnerait pas. Qu'est-ce à dire, sinon que, spécialistes à notre tour, nous travaillons à former des « critiques »?

Voilà comment l'enseignement secondaire n'est plus qu'un tout nominal. Nous avons maintenant non seulement l'autonomie des lycées, mais l'autonomie des enseignements. Telle est, selon nous, la cause de la faiblesse des élèves en français. Veut-on un remède? Il ne suffit pas d'accorder à cet enseignement une heure de plus, il faut établir chez nous aussi ce que les militaires appellent la liaison des armes, et ramener le français à sa véritable mission.

On ne peut constater sans regret qu'au moment où dans le secondaire on limite la culture générale, on tente d'intéressants efforts dans le primaire pour la donner. La réforme dernière des écoles normales lui consacre presque exclusivement la troisième année. Munis du brevet supérieur, dès la seconde, les futurs instituteurs ont devant eux un an de libre travail pour approfondir certaines questions de la littérature française et pour faire connaissance avec les plus belles pages des classiques anciens et étrangers. Bannis de chez nous, Homère et Sophocle ont trouvé là bon accueil. Pour cette fois, nous demandons à notre tour la « primarisation » du secondaire. Qu'un bachelier vaille au moins un normalien. Ce ne serait pas pour les élèves de première une surcharge écrasante qu'une dizaine de conférences annuelles en marge des programmes. Sans aucun appareil didactique, à l'aide seulement de lectures, illustrées le plus possible par des photographies, des dessins, des figures, des projections, on essaierait de leur donner suivant les sections une idée des chefs-d'œuvre toujours vivants d'Athènes, de Rome, ou des grands écrivains scientifiques dont la philosophie et les découvertes dominent l'esprit moderne. Même trop hâtivement

1 D. Mornet, *L'Enseignement du français en Première*. Revue Universitaire, 14e année, n° 10.

semées, quelques idées au moins germeraient. Et surtout, sans perdre les avantages de la spécialisation, on multiplierait entre les différents esprits les points communs. Un grand progrès serait accompli du jour où chacun comprendrait le genre d'études du voisin au lieu, dédaigneusement, d'en sourire.

D'ailleurs tous les enseignements ne montreront peut-être pas l'intransigeance des langues vivantes. Quelques-uns croiront pouvoir nous tendre une main secourable sans risquer leur existence. La circulaire ministérielle qui vient de recommander aux professeurs d'histoire de donner quelques devoirs par trimestre a fait plaisir au moins aux professeurs de lettres. Ils sont heureux aussi de l'évolution qui s'accomplit dans les sciences. Les mathématiques se font plus concrètes; les travaux pratiques se multiplient; de plus en plus l'induction remplace la déduction. Il est impossible de faire recommencer à chaque élève toutes les découvertes de l'humanité. L'essentiel est de donner à l'expérimentation personnelle la plus large place. Car c'est elle qui stimule l'activité de l'esprit, qui le dresse non à recevoir, mais à observer et à concevoir, deux aptitudes qui ne sont pas moins nécessaires en lettres.

Sûrs de voir ainsi notre action appuyée par celle de nos collègues, il nous serait facile alors de faire donner à notre enseignement l'effort décisif. Pas plus que les autres nous ne voudrions faire des têtes bien pleines. Nous ne nous croirions plus chargés avant tout d'enseigner la littérature. Et tout d'abord pour n'induire ni les élèves ni le maître en tentation, nous couvririons le *Manuel* de fleurs et nous le chasserions de notre république. Persuadés une fois pour toutes que notre tâche est, comme le disent les instructions « de former des esprits réfléchis, droits, sincères, qui aient le goût et le sens de notre vie moderne et française », nous garderions encore l'explication des textes comme exercice principal, avec comme but non plus l'auteur, mais l'élève, et tout d'abord nous subordonnerions le développement de l'esprit critique à celui de l'imagination. La lecture d'une page n'est efficace qu'autant qu'elle procure une émotion et une forte. Nous avons raison de vouloir qu'elle soit raisonnée, et non instinctive. Mais prenons-y garde. De l'analyse qui distingue et étiquette minitieusement les éléments divers de la

pensée, les procédés d'expression, que reste-t-il? Rien que « les membres épars du poète ». C'est ainsi que les vertus meurent sous le scalpel impitoyable de La Rochefoucauld. Il faut donc qu'ensuite une synthèse vigoureuse reconstitue l'ensemble. Il faut faire fonctionner la machine dont on a démonté les rouages. L'explication sera suivie d'une lecture expressive qui devra évoquer une foule d'images, d'idées, de sentiments qui lui feront cortège pour ainsi dire, et qui sont le secret de la résonnance mystérieuse de certaines pages dans nos âmes.

Mais si nous voulons ainsi que pour les élèves une tragédie ne soit pas seulement un petit livre ennuyeux avec des notes au bas des pages, il ne faut rien négliger pour éveiller leur imagination. Dans les grandes villes la vie plus intellectuelle, les conversations, les théâtres, les musées peuvent y contribuer. Mais songeons surtout à la foule de ceux qui ont quitté leur bourgade pour le dortoir du lycée dans tant de chefs-lieux qui font penser à la petite ville de La Bruyère. Ils n'ont pour horizon que les murs nus de la classe, pour interlocuteurs que leurs camarades, pour distraction que la promenade morne sous l'œil ennuyé d'un surveillant. Tâchons de leur donner la vision des époques où les œuvres ont poussé leurs racines. Mettons entre leurs mains des éditions illustrées d'estampes et de gravures du temps. Étudions en classe les documents, moralistes, lettres, mémoires. Qu'ils lisent en étude les reconstitutions des romanciers ou des écrivains. Et nous serons frappés de voir avec quelle joie ils pénétreront à notre suite dans un salon d'honnêtes gens; iront voir jouer aux chandelles une pièce sur la scène rétrécie de l'hôtel de Bourgogne; visiteront Voltaire à Ferney, ou assiégeront, drapés dans le manteau romantique, les portes de la Comédie française. Pour commencer, pas d'idées, des images et de la vie.

Les idées n'en seront que plus solides, supportées par la réalité concrète. En se plaçant à leur date, elles garderont leur exacte portée. Quand il s'agira de les donner, nous subordonnerons cette fois — et c'est notre second point —, la valeur artistique des textes à leur valeur suggestive. L'auteur même médiocre serait le bienvenu s'il nous apportait une idée. On mettrait les élèves en présence des principales théories litté-

raires, morales ou sociales. Ce serait le temps de l'*Art poétique* et de la *Préface de Cromwell*, de La Rochefoucauld et de Rousseau, de Diderot et de Montesquieu. On n'éviterait pas les oppositions, on les rechercherait même. Surtout on saisirait avec empressement l'occasion de grouper autour d'une idée les textes latins ou grecs qui s'y rapporteraient, heureux d'éclairer nos textes français tout en faisant rejaillir sur les anciens comme une lumière d'actualité. Les intelligences plus éveillées seraient alors mieux capables de saisir la notion d'art. Pour faire comprendre aux élèves tout ce que la forme peut apporter de perfection durable à la pensée, on leur confierait, maintenant, mais maintenant seulement, les chefs-d'œuvre les plus purs du XVIIe ou du XIXe siècle, qu'ils seraient dignes désormais d'admirer. Eh quoi, si tard? dira-t-on. Nous répondrons : il faut être fort pour supporter le choc de la beauté. Athalie est un poids trop lourd pour les mains frêles d'un élève de quatrième. Ne gaspillons pas nos chefs-d'œuvre, si riche que soit notre littérature. C'est leur faire tort et faire tort aux élèves. — Qu'on s'analyse. Dans le frisson d'admiration qui nous saisit devant le beau absolu, il y a comme un intime désespoir, le sentiment qui paralyse de notre irrémédiable faiblesse. Voilà pourquoi il faut, surtout dans les débuts, faire une place au mérite moins décourageant des auteurs de second ordre et ne s'élever que par échelons jusqu'aux grands maîtres. Qu'ils soient, au lieu du point de départ, le couronnement de nos études, la synthèse admirable de tous nos conseils.

C'est ainsi qu'on pourrait essayer d'introduire dans l'enseignement plus de méthode et d'unité. Nous nous appliquerions à former successivement l'imagination, le jugement et le goût. A la chronologie se substituerait le sentiment historique ; aux devoirs variés un peu au hasard, une progression logique de la narration historique ou littéraire, où il s'agirait de mettre en œuvre les matériaux fournis par les explications, à la dissertation où il faudrait apporter son opinion réfléchie sur les idées d'autrui, et aux compositions enfin qui demanderaient plus d'invention personnelle jointe à plus d'habileté dans la forme. Actuellement il faut compter beaucoup sur l'intelligence et l'initiative des élèves. Il faut qu'ils soient faits pour l'enseignement. Il nous paraît plus sûr de faire l'enseignement

pour les élèves. On pourra nous reprocher de sacrifier un peu les auteurs; notre conception nous conduira à tirer parti de fragments choisis dans un dessein déterminé plûtot qu'à étudier des œuvres d'ensemble. Il est vrai. Mais la mémoire de la postérité n'est pas infinie et il lui faut alléger sans cesse son fardeau. Nous conserverons du moins de notre trésor le plus utile et le plus beau. Et puis n'est-ce pas aussi de la piété à l'égard de nos grands écrivains que de tâcher de leur préparer des lecteurs plus capables de les comprendre et de les aimer? Au surplus soyons sûrs qu'eux-mêmes seraient fiers du rôle, moins modeste qu'il ne paraît, d'éducateurs. Rousseau nous applaudirait; La Fontaine se laisse manier rêveur par ces « fripons d'enfants » et il me semble que la grande ombre de Victor Hugo consent, indulgente.

E. Abry,
Professeur de première au lycée de Tulle.

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

DANS LES CLASSES

DE QUATRIÈME ET DE TROISIÈME [1]

Enseignement de la Grammaire.

Pour déterminer le caractère des études de langues vivantes dans les classes de Quatrième et de Troisième, nous avons examiné ce que pouvait être l'enseignement du vocabulaire. Il nous reste à parler de l'enseignement grammatical. Sans doute, c'est par pure abstraction que nous séparons ces deux questions, puisque tout exercice de langage est naturellement un exercice de prononciation, de vocabulaire et de grammaire, mais il ne saurait en être autrement pour la clarté de l'exposé.

Ici encore, il est nécessaire de rappeler que, sans entrer dans une nouvelle discussion théorique, nous nous proposons de rechercher, d'après l'expérience des dernières années, si nos programmes ne pourraient être mieux précisés, si la progression de nos études ne pourrait être plus rigoureusement établie.

Comme il ne s'agit plus de principes généraux mais d'applications particulières, nous ne considérerons qu'une langue déterminée, l'allemand, par exemple. C'est dans la grammaire encore plus que dans le lexique que se manifeste le génie d'une langue, et il apparaît naturel que la grammaire savante, compliquée, minutieuse de l'allemand ne soit pas enseignée sur le même plan que la grammaire réduite et toute pratique de l'anglais.

***

Nos programmes donnent cette brève indication : « On amènera peu à peu l'élève à se servir de tournures grammaticales plus complexes. Mais la règle sera toujours la simple

1. Voir la *Revue Universitaire*, du 15 mai 1908.

constatation d'un fait général »[1]. Il reste à se demander quelles sont ces tournures et comment on peut amener l'élève à s'en servir.

Si pour déterminer le programme de grammaire de cette période, nous cherchons ce que doivent savoir les élèves à leur entrée dans le second cycle, on s'accordera sans doute à reconnaître que l'enseignement grammatical doit être terminé à ce moment. Il n'est plus temps en Seconde et en Première de revenir sur les éléments : l'élève qui lit les auteurs ou écrit une rédaction en langue étrangère doit être maître de la correction grammaticale.

Si nous recherchons ce que savent nos élèves à leur entrée en Quatrième, nous sommes plus embarrassés. Nos programmes, qui nous fournissent un plan d'études pour le vocabulaire dans la première période, ne nous en donnent aucun pour la grammaire. Aussi, a-t-on été porté parfois à la placer toute dans ces deux premières années, depuis la morphologie jusqu'à la syntaxe, et la plupart de nos livres scolaires ne poursuivent pas l'étude de la grammaire au delà de la Cinquième. L'expérience a montré que c'était aller un peu vite. Il ne suffit pas, en effet, de connaître des règles ; il faut surtout les appliquer. Autre chose est d'énumérer les différentes flexions d'un substantif, et autre chose de les employer. Tous les professeurs savent combien de corrections incessantes et d'efforts patients sont nécessaires pour que l'élève se serve correctement en parlant ou en écrivant des formes de déclinaison et de conjugaison.

Il semble que l'étude des cas (surtout pour les élèves de l'enseignement B, qui ne connaissent pas d'autre langue synthétique), celle des principaux temps de l'actif et du passif, celle des types essentiels de construction suffisent amplement à occuper les deux premières années. Nous les trouverions fort bien employées si, selon l'injonction des programmes, l'élève n'hésitait plus à la fin de la première période sur une forme de déclinaison ou sur la conjugaison[2].

En fait, il n'en est pas ainsi. Les devoirs donnés au début de l'année à des classes différentes de Quatrième permettent de constater que, pour la moyenne des élèves, la correction

1. Plan d'études, Delalain, p. 63.
2. *Ibid.*, p. 39.

est encore insuffisante et que le travail des deux premières années a besoin d'être poursuivi dans les années suivantes. Sans avoir pour unique idéal la seule et froide correction, il est nécessaire cependant de profiter de la seconde période pour l'assurer définitivement.

C'est d'ailleurs une condition indispensable pour lire une langue comme l'allemand, que de pouvoir déterminer les rapports des mots d'après leurs formes. Il arrive souvent aux élèves de Quatrième de ne pouvoir comprendre une phrase, même lorsque tous les mots en ont été expliqués, parce qu'ils sont encore peu familiarisés avec la déclinaison et la conjugaison. Ils ne peuvent pas toujours distinguer le sujet du complément, ils confondent le futur et le passif, ils ne savent pas unir au verbe la particule séparable ou le participe à l'auxiliaire. La phrase s'éclaire pour eux, lorsqu'on leur fait rechercher la fonction des différents termes. Ainsi, la bonne et vieille analyse logique et grammaticale, tant décriée, mais toujours utile, peut avoir sa place même dans l'étude des langues modernes.

Un autre fait est à retenir. Dans la première période, où dominent les exercices oraux, nous employons surtout des phrases courtes de construction élémentaire, des propositions relatives, quelques conjonctions comme *dass* et *weil*. Quand nous parlons à nos élèves, notre effort naturel pour nous faire comprendre d'eux nous porte à donner à notre pensée sa forme la plus simple; à scinder nos phrases, à les juxtaposer pour les rendre plus claires.

Dans la seconde période, la lecture est devenue l'exercice principal. Les textes parlent à l'élève, non plus comme un maître qui se met à sa portée, mais comme un Allemand qui parlerait à ses compatriotes. La phrase s'y présente dans toute sa complexité, avec ses incidentes, ses relatives, ses coordonnées et subordonnées. L'élève, à son entrée en Quatrième, se perd dans ce dédale nouveau pour lui; c'est qu'il ne connaît pas encore les rapports des propositions entre elles. Des adverbes et des conjonctions comme *daher*, *sonst*, *ehe*, *da*, *damit*, n'ont pas pour lui de sens précis; il les néglige et, faute de ces points de repère, il ne saisit pas l'ensemble de la phrase, le mouvement de la pensée. En écrivant, il pense encore moins à les employer. Il

continue à juxtaposer ses phrases, tout au plus à les unir par des *und* ou des *aber*. Les pronoms relatifs, les conjonctions, les adverbes, sont des termes qu'il ne connaît pas ou dont il n'use pas. C'est dans cette période qu'il doit apprendre leur signification et s'habituer à les employer.

Ce que nos élèves ignorent à leur entrée en Quatrième nous indique ce qu'ils auront à étudier dans les deux années de la seconde période.

D'une part, ils auront à assurer la correction grammaticale; de là, révision des types de construction, des formes de déclinaison et de conjugaison, en y ajoutant les compléments réservés dans la période précédente (types particuliers de déclinaison, formes du subjonctif et du conditionnel, etc.)

D'autre part, ils doivent s'exercer à saisir le mécanisme de la phrase, les rapports des propositions entre elles, ils doivent employer des tournures plus complexes, par suite, étude détaillée des prépositions, des adverbes, des conjonctions.

***

Par quels moyens mettrons-nous ce programme en œuvre ?

Les exercices oraux, les leçons de langage sont tout autant d'exercices de grammaire, et permettent de revenir sans cesse sur les formes de déclinaison et de conjugaison. La lecture, appuyée par l'analyse des éléments de la phrase, fournira une aide nouvelle. Les devoirs, où l'élève doit compléter un membre de phrase ou trouver l'expression voulue, lui imposeront l'obligation permanente de contrôler ses connaissances.

Pour que cette révision puisse avoir lieu, il est nécessaire que l'élève ait un guide, un livre de référence, une grammaire. Personne n'est plus tenté de croire qu'on puisse se fier à l'usage et que la règle vienne se cristalliser dans l'esprit de l'élève au cours des exercices oraux et écrits. Que la règle s'appuie sur l'usage et s'en déduise, c'est entendu. Mais attendre qu'elle se formule d'elle-même, c'est risquer de ne la voir jamais apparaître. Nous sommes obligés d'aller plus vite et d'aider l'expérience restreinte de l'élève. La con-

naissance des règles lui donne, au milieu de ses tâtonnements et de ses incertitudes, la sensation d'un terrain solide, où il peut prendre pied. Il est donc utile de procéder en Quatrième à une révision méthodique des paradigmes de déclinaison et de conjugaison. Se fera-t-elle en français ou en langue étrangère ? Je crois possible de présenter les règles en allemand, le vocabulaire étant assez restreint; je le crois même utile, non pour donner à l'élève une connaissance plus grande de la langue, mais pour lui fournir une occasion de plus d'entendre et de prononcer des sons étrangers. Mais, comme il importe avant tout de donner des notions très précises, il est prudent de s'assurer par une traduction que toute la classe a compris.

Nous avons aussi à faire connaître le mécanisme de la phrase. La lecture, qui est le principal exercice de cette période, nous en fournira le premier moyen. Il suffira d'abord d'appeler l'attention de l'élève sur les prépositions, les conjonctions, les adverbes qu'il rencontre dans les textes et de l'habituer à substituer les uns aux autres les termes correspondants. Dans une phrase très simple comme : *der Harz hat ein mildes Klima und ist daher meist mit Laubwäldern bestanden*, l'élève ne remarque le plus souvent que les substantifs et les verbes, mais néglige un mot comme : *daher*. Si l'on place à côté de cette phrase les autres formules : *Weil der Harz ein mildes Klima hat, ist er meist mit Laubwäldern bestanden* ou *Wegen seines milden Klimas ist der Harz meist mit Laubwäldern bestanden* les trois termes *daher*, *weil*, *wegen*, s'éclairent mutuellement. En reprenant le même exercice sur d'autres textes, on établira un rapport logique entre ces mots, et l'élève s'habituera à exprimer une même idée sous des formes différentes.

Au cours des lectures de Quatrième, on est ainsi amené à préciser le sens des adverbes, des prépositions et des conjonctions. Si l'on s'en tenait là, on courrait les mêmes risques que pour le vocabulaire ; on laisserait les connaissances grammaticales aux hasards de la lecture ou de la conversation, sans aucun moyen de contrôler ce que les élèves savent déjà, et ce qui leur reste à apprendre. D'autre part, il ne suffit pas de comprendre le sens de ces termes; il faut encore les employer en parlant ou en écrivant. De là, pour grouper les

notions acquises en Quatrième, la nécessité de leçons et d'exercices de grammaire qui trouveront leur place naturelle en Troisième.

On part le plus souvent du mot pour énumérer les différents sens de la préposition ou de la conjonction étudiée. Cette méthode peut être utile pour une connaissance toute théorique de la langue, mais elle ne conduit pas l'élève à employer pratiquement ces termes. Indiquer les différentes significations de *aus* ou de *wenn*, c'est offrir à l'élève une série d'abstractions qu'il retient à peine, surtout si le professeur tient à les présenter dans la langue étrangère. L'expérience montre que ces leçons sont fort arides, sans intérêt et de peu de profit.

Mais on peut procéder inversement. Au lieu de partir du mot pour atteindre l'idée, on peut partir de l'idée et chercher les mots qui l'expriment. Dans nos grammaires ordinaires, l'élève trouve *daher, darum* au chapitre des adverbes, *wegen* parmi les prépositions, *weil, da* parmi les conjonctions et il n'aperçoit aucun lien entre ces termes. Puisque ces mots servent à exprimer le même rapport, ne serait-il pas plus logique de les grouper autour de cette idée et de montrer à l'élève les différentes ressources que possède l'allemand pour établir la relation de cause à effet ?

L'exercice pourrait alors se présenter de la façon suivante. On demande tout d'abord aux élèves de retrouver, dans les textes expliqués, les phrases où figure un de ces mots et sur lesquelles leur attention a déjà été attirée, comme je l'ai indiqué. Le professeur rappelle d'autres phrases également empruntées à des lectures antérieures, par exemple : *Er konnte vor Zorn kein Wort sprechen. Der Wildschütze hatte aus Rache den Fröster ermordet*, et fait expliquer à l'aide des conjonctions et adverbes le sens des expressions *vor Zorn, aus Rache.*

Les élèves n'ont fait jusqu'ici qu'évoquer, grouper et expliquer des phrases données. Ils peuvent maintenant jouer un rôle plus actif et, guidés par l'expérience acquise, s'exercer à former de nouvelles combinaisons.

Etant donné des phrases simplement juxtaposées comme : *Man kann den Brocken sehr leicht besteigen ; gebahnte Wege führen auf seinen Gipfel* ou *Wir hatten keine Aussicht ; der*

Berg war in Wolken gehüllt, les élèves auront à les unir au moyen des diverses expressions connues.

Il sera dès lors facile de déduire de ces exercices que l'idée de cause peut être indiquée soit par une conjonction (*weil, da, denn, daher*), soit par une préposition (*wegen, vor, aus, von*). Des exercices semblables permettent de grouper les différents modes d'expressions autour d'un petit nombre d'idées : lieu, temps, but, cause, effet, concession, condition, hypothèse, etc...

On voit que ces leçons de grammaire sont surtout des exercices de langage ; aussi, bien que tirées de la pratique des langues mortes, elles ne sont aucunement déplacées dans l'enseignement des langues vivantes. Elles groupent des connaissances qui, sans elles, resteraient éparses. Elles aident l'élève à comprendre et à employer les adverbes, les prépositions et conjonctions qu'il ignore trop souvent, parce qu'elles ne lui présentent pas seulement des mots, mais des idées et qu'elles appellent la réflexion au secours de la mémoire. Elles l'habituent à analyser le mécanisme de la phrase, le mouvement de la pensée, elles l'amènent à se servir de tournures plus complexes. Elles nous permettent, comme les leçons de vocabulaire, de repousser le reproche d'empirisme qui nous est fait, car elles aussi peuvent contribuer à la culture générale de l'esprit, en développant les habitudes de réflexion, de logique et de précision.

Enfin, ces leçons fournissent la matière de nombreux devoirs écrits : compléter des phrases à l'aide des adverbes ou des prépositions convenables ; combiner des propositions juxtaposées ; remplacer des locutions adverbiales par des propositions subordonnées, autant d'occasions pour l'élève de saisir les rapports des idées entre elles et de se servir, pour les exprimer, des différentes ressources de la langue. Ces devoirs, eux aussi, me paraissent préférables pour les élèves de Quatrième et de Troisième à la rédaction libre, dont ils sont la préface indispensable. Lorsque les élèves seront rompus à ces exercices de grammaire comme aux exercices de vocabulaire, on peut espérer que leurs compositions en langue étrangère seront moins pauvres de mots et d'idées et qu'ils auront appris à écrire en même temps qu'à observer et à réfléchir.

On ne saurait parler d'enseignement grammatical sans examiner la question du thème. C'est là, comme l'emploi de la traduction, un de ces problèmes qui ont de tout temps été discutés et qui le seront sans doute aussi longtemps qu'il y aura des professeurs de langues vivantes.

On condamne ou on défend le thème, d'une manière absolue, alors que le thème, comme tous les procédés, n'a qu'une valeur relative dépendant des élèves, des professeurs, du but poursuivi. Pour les classes qui nous occupent ici, une chose paraît certaine : c'est qu'il serait dangereux de le supprimer sans le remplacer par une série d'exercices directs, oraux et écrits, méthodiquement gradués. Cette gradation une fois établie — et je crois avoir montré qu'il est possible de l'établir — le rôle du thème peut être, selon les convenances du professeur, très réduit ou même supprimé. Dans ces classes, on ne pratique guère le thème pour l'acquisition du lexique ; ses partisans eux-mêmes reconnaissent qu'il conduit le plus souvent au gallicisme et recommandent de n'employer que des mots déjà connus. On le pratique surtout pour contrôler les connaissances grammaticales, et il semble alors que des exercices directs, méthodiques et progressifs, peuvent atteindre le même but, tant qu'il ne s'agit que de fixer les formes essentielles du langage. Comme la composition en langue étrangère le thème véritable, qui n'est ni l'imitation d'un texte lu, ni l'application d'une règle donnée, ne viendrait que plus tard, dans les classes du second cycle, lorsque les élèves auraient acquis un vocabulaire suffisant et seraient assez habitués à la correction grammaticale, pour pouvoir confronter avec profit l'expression de la pensée française et de la pensée étrangère.

*
* *

Nous pouvons en tout cas formuler quelques conclusions :

L'enseignement grammatical doit être poursuivi dans la seconde période avec autant de méthode que dans la première et suivant un plan déterminé.

La lecture est le principal moyen d'observation et d'acquisition.

Mais elle ne suffit pas à amener l'élève à parler et à écrire

correctement. Elle doit être soutenue par des leçons et exercices de grammaire.

Ces leçons portent sur les matières du programme. Elles s'appuient sur les observations faites au cours des lectures, pour en dégager les règles essentielles. Elles emploient les procédés analogiques, pour grouper autour d'une même idée les différents modes d'expression.

G. Delobel,
Professeur au lycée Voltaire.

A PROPOS DU JEU DE L'AMOUR ET DU HASARD[1]

I

« Votre situation est neuve assurément! » dit à Dorante la Sylvia du *Jeu de l'Amour et du Hasard* quand elle apprend la véritable personnalité du prétendu valet et, un peu plus loin, elle déclare à son frère Mario qu'« il n'est jamais rien arrivé d'égal à cela! » Marivaux était-il bien autorisé à prêter ce langage à son héroïne?

Ce n'était pas la première fois qu'on voyait au théâtre des complications amoureuses naître du déguisement de maîtres en domestiques ou de serviteurs en maîtres. Sans remonter à plus de vingt ans, déj à en 1711 une comédie en un acte de Legrand et Alain intitulée *l'Épreuve réciproque* avait exploité sur la scène du Théâtre Français une situation analogue à celle du Jeu de l'Amour et du Hasard. Onze ans plus tard, Legrand reprenant à lui seul l'idée qu'était venu lui apporter son collaborateur de rencontre[2] avait fait représenter sur la même scène, le 11 août 1722, *le Galant Coureur ou l'Ouvrage d'un Moment* qui, nous le verrons, ressemble en plus d'un point à la pièce de Marivaux. Enfin, en troquant, pour mieux pénétrer les sentiments de Dorante, ses atours contre ceux de Lisette, Sylvia pouvait se souvenir que, trois ans auparavant, le jeudi 9 janvier 1727, elle avait, en semblable occurrence, emprunté les habits de sa soubrette; ce jour-là, les comédiens italiens jouaient, *le Portrait*, comédie en un acte de M. Godard de Beauchamps, un secrétaire du maréchal duc de Villeroy qui certainement connaissait les pièces de Legrand puisque nous les trouvons citées dans ses propres *Recherches sur les théâtres en France depuis l'an née 1161 jusqu'à présent* (c'est-à-dire en 1735). Il n'est donc pas vain

1. Inscrit au Programme de l'Agrégation des Lettres.

2. « Alain était de Paris, nous dit G. de Beauchamps dans ses *Recherches sur les théâtres de France*, sellier-carrossier de profession et demeurant au coin de la rue Christine où sa sœur tient encore sa boutique. Il est mort d'un mal de poitrine âgé d'environ 34 ans... Legrand l'avait aidé dans la composition de cette pièce; l'éditeur de ses œuvres prétend même qu'elle est entièrement de lui. »

Quant à Legrand, c'était un comédien célèbre par son esprit d'à-propos. Il a laissé plusieurs comédies mentionnées dans le même ouvrage.

d'établir un lien entre ces différentes œuvres et de rechercher ce que Marivaux doit à ses obscurs devanciers. S'il était peut-être encore à Limoges quand fut jouée l'*Épreuve réciproque*, au moins devons-nous étudier cette pièce puisque l'un de ses auteurs est aussi celui du *Galant coureur* et, en tout cas, Marivaux ne pouvait ignorer celle-ci, non plus que le *Portrait* puisqu'au moment où elles virent le feu de la rampe, il était activement mêlé à la vie des théâtres, ayant déjà donné une tragédie aux comédiens français et deux comédies à ceux de la rue Mauconseil.

II

L'action de *l'Epreuve réciproque* [1] se passe à Paris dans la maison de jeu de Madame de Falignac, une ancienne servante enrichie par son mariage avec un conseiller de province, et les personnages de la pièce sont bien dignes de se donner rendez-vous dans cette demeure équivoque. Car si Valère déguise son valet Frontin pour sonder les sentiments de Philaminte, ce n'est point avec la délicatesse de fiancé qu'aura plus tard Dorante. Il n'est lui qu'un amant bassement jalouxd'une maîtresse trop coquette, et se sert d'une ruse assez vile; en effet, sous le nom du financier Patin, Frontin a, par ordre de son maître, fait tenir à la jeune veuve une riche agrafe de diamants. Valère apparemment connaissait bien sa maîtresse! Entendez-la parler du prétendu M. Patin qu'elle va voir pour la première fois :

« On dit que ce n'est pas un homme fort bien fait, mais une agrafe de ce prix m'a d'abord prévenue en sa faveur! Il m'a vue plusieurs fois à ce que marque son billet, il est charmé de moi et toute sa caisse est à mon service! Que je m'en vais dépenser d'argent! Que je m'en vais jouer! »

Et pour mieux confondre l'amant qu'elle se dispose à trahir, la volage déguise sa servante Lisette en comtesse avec mission de le séduire. Elle n'a pas la moindre douleur en voyant que son amant répond aux lettres de la fausse dame de qualité:

« J'en ris tout de bon, dit-elle, nos amours étaient trop tristes; je me lassais de ce que Valère ne me donnait aucun sujet de jalousie et encore plus de rester si longtemps sans m'attirer des reproches de sa part. Depuis que nous nous aimons, nous n'avons presque pas été brouillés. Cela est ennuyant au moins. »

On peut juger que si la donnée de la pièce est la même que celle du *Jeu de l'A.. et du H.* nous sommes encore loin de Marivaux! Li-

1. L'*Épreuve réciproque*, comédie par M. R. Alain, à Paris chez Jacques le Febvre 1711 — avec permission — in-18 jésus.

sette elle-même ne voit dans le stratagème de sa maîtresse qu'un moyen d'assurer son sort en se faisant épouser de Valère. « N'est-ce pas de cette manière, demande-t-elle à Mme de Falignac, que vous attirâtes autrefois le défunt dans vos filets? » Mais Lisette est trop avide : se défiant de la fermeté de Valère elle tâche « d'en tromper quelque autre » avant de quitter « son équipage à bonne fortune » et fait effrontément la cour à M. Patin, c'est-à-dire à Frontin qui, sachant ce que vaut sa finance, est, pour la même raison, très entreprenant auprès de la prétendue comtesse. C'est ce qui amène le dénouement : Philaminte et Valère surprennent le faux M. Patin aux genoux de la suivante, et les deux amants voulant s'humilier l'un l'autre, dévoilent la condition réelle de leurs soupirants... à la grande déception de Lisette et de Frontin. D'ailleurs, en fin de compte, ils se raccommodent.

Comme on voit, si les éléments principaux du chef-d'œuvre de Marivaux (la cour que font aux maîtres les valets déguisés — et celle qu'ils se font mutuellement) se trouvent déjà dans la comédie de Legrand et Alain, il faut avouer que la couleur de cette pièce est toute différente. A peine avons-nous un joli trait: Mme de Falignac demandant à Philaminte la raison de sa tristesse :

« C'est que je fais réflexion sur cette aventure, lui répond celle-ci; quoique je trahisse en quelque façon Valère, je suis fâchée de le voir infidèle, je voudrais que mon inconstance lui fît de la peine. »

Et Frontin en nous disant que « la coquetterie » de la jeune femme « est entée sur un sauvageon de vertu » a l'air d'enseigner à Marivaux cet art de la métaphore commune sans grossièreté que pratiquera plus tard Pasquin. Mais à côté de ces trouvailles aimables, que de plaisanteries triviales! Le valet de Marivaux fait sa cour en gentilhomme si on le compare à Frontin!

« Mon arrivée a été précédée des avant-coureurs qui ont dû vous dédommager de ne pas me voir sitôt »

dit-il à Philaminte en faisant allusion au présent qu'il lui a envoyé. Et quand Lisette lui avoue « Je suis de ces veuves qui pourraient encore passer pour filles. » — « Cela est heureux, répond-il sinon sans à-propos, du moins avec mauvais goût, car il se trouve des filles qui ne pourraient passer que pour veuves. »

III

Il y a plus de délicatesse dans le *Galant Coureur* [1] que Legrand

1. *Le Galant Coureur ou l'ouvrage d'un moment*, comédie par Monsieur Legrand, comédien du Roy, à Paris, chez Jean Pepingué — avec approbation et privilège du Roy — 1722, in-12.

composa sur la même donnée vraisemblablement après la mort d'Alain. Cette fois-ci, la comtesse Dorimène qui se déguise, sous le nom de Finette, en soubrette de son amie et hôtesse la présidente Lucinde, n'obéit plus à un sentiment mesquin, mais elle a déjà le cœur de Sylvia :

« Ce marquis de Floribel, dit cette jeune veuve, que mes parents me veulent donner pour époux doit arriver dans ce jour; nous ne nous sommes jamais vus ni l'un ni l'autre et si sa figure et ses manières ne me conviennent pas, sans lui déclarer mes sentiments, sans lui rien dire, j'irai d'abord me jeter dans un couvent; je lui veux épargner la honte d'être refusé et à moi l'embarras de lui faire un mauvais compliment. »

Il est vrai qu'en se travestissant, le marquis de Floribel n'a pas les mêmes préoccupations : il était venu rejoindre à la campagne la présidente Lucinde à qui il a été fiancé sans la connaître : mais il trouve installé à sa place son ami le Chevalier qui, fortement épris de Lucinde, a su gagner son cœur. Cédant aux prières de son rival imprévu, Floribel renonce à son projet de mariage qui, du reste, déplaisait à son humeur conquérante, et, pour demeurer avec son ami sans se révéler, consent à se déguiser en coureur; la supercherie est facile, car, précisément, la présidente veut en prendre un à son service.

Ainsi donc, l'idée du déguisement est préméditée chez Dorimène et fortuite chez le marquis; de là, le double caractère de la pièce de Legrand qui comporte à la fois une analyse psychologique et un comique de situation. On devine facilement en quoi consiste celui-ci. « Je serai charmé d'apprendre sous ce déguisement ce qu'on pense ici de moi » dit Floribel, et, en effet, Rustaut, le cocher du chevalier, vient ingénuement dénoncer à celui qu'il croit son égal tous les méchants tours qu'à son insu lui jouent ses gens; et, pour se venger, Floribel excite la jalousie du cocher dont il chiffonne la fiancée Marton. Celle-ci, prenant de son côté la comtesse pour une véritable fille de chambre, lui répète les propos médisants que Lucinde a tenus sur son compte. Enfin, la comtesse s'expose aux convoitises brutales de Rustaut qui veut dépiter Marton trop indulgente au galant coureur. Bref, comme tout comédien qui se mêle d'écrire pour le théâtre, Legrand n'a rien omis des « situations » que pouvait lui offrir la donnée de la pièce.

Mais où il se montre un digne précurseur de Marivaux, c'est lorsqu'il étudie le progrès de l'amour dans l'âme des deux personnes de qualité dont chacune croit que son amour s'égare sur un objet qui ne le mérite pas. « Quel homme pour un valet ! » dira chez Marivaux Sylvia. La Dorimène de Legrand remarque : « Ce garçon-là a l'air tout à fait noble », puis soupire « C'est dommage qu'un si joli

homme soit né dans un rang si bas ! » enfin constate avec un exquis sentiment que « ces gens-là ont le cœur tendre comme d'autres ». Quand Dorante s'écriera en amoureux passionné :

« Quoi ! Lisette, si je n'étais pas ce que je suis, si j'étais riche, d'une condition honnête et que je t'aimasse autant que je t'aime, ton cœur n'aurait point de répugnance pour moi ? »

il ne fera qu'avoir à son tour le joli scrupule de la Dorimène de Legrand : « Il m'aime en me croyant soubrette ; peut-être ne m'aimera-t-il plus ! » D'ailleurs le marquis de Floribel sait, lui aussi, trouver des accents vraiment humains : « Je n'ai pas de réflexion à faire : je sens que je vous aime et que je vous aimerai toujours » et, plus loin :

« Eh bien ! marquis, te voilà pris comme un sot ; tu as refusé jusqu'ici les partis les plus considérables ; tu fuyais le mariage ; tu croyais toujours badiner avec l'amour ; et, dans un moment, il t'a réduit à choisir ou d'épouser une soubrette ou de mourir de désespoir ; car, enfin, je sens bien que je ne peux vivre sans Finette ! »

Tous deux enfin, comtesse et marquis, ne font-ils pas dans la scène principale un délicieux assaut :

Le Marquis. — Quoi ! si vous étiez dans un rang si élevé, vous vous feriez un plaisir de faire le bonheur d'une personne que vous aimeriez, par exemple un malheureux coureur !

La Comtesse. — J'en voudrais faire un marquis !

Le Marquis. — Ah ! pourquoi faut-il avec ces sentiments qu'une si charmante personne soit réduite à servir ! La Fortune est bien aveugle !

La Comtesse. — Trouvez-vous que la fortune m'ait plus mal traitée que vous, et la condition de coureur vous semble-t-elle beaucoup au-dessus de celle de soubrette ?

Le Marquis. — Quoi qu'il en soit, je voudrais être au-dessus de ce que je suis ni que vous fussiez au-dessus de ce que vous êtes !

La Comtesse. — Je ne comprends rien à ce que vous me voulez dire.

Le Marquis. — Ah ! que ne puis-je m'expliquer !

La Comtesse. — Qui vous en empêche ?

Le Marquis. — L'amour que vous m'inspirez : tant que j'ai été indifférent, jamais personne n'a débité les fleurettes avec plus de facilité que moi auprès des belles que je n'aimais point ; maintenant que j'aime véritablement, je n'ai plus d'éloquence pour le persuader !

La Comtesse. — Je ne hais pas cet aveu et je m'expliquerai à mon tour, quand je vous connaîtrai tout à fait sincère !

Le Marquis. — Que me voulez-vous dire ?

La Comtesse. — Rien davantage pour le présent. Je veux vous laisser faire vos réflexions et reprendre vos sens, vous en avez besoin, s'il est vrai que vous aimez pour la première fois. Adieu ! »

IV

Mais, malgré son charme, le *Galant Coureur* n'a pas cette fantaisie poétique pour laquelle on rapproche Marivaux de Musset et — avec exagération — de Shakespeare. Comme la précédente, en effet, cette pièce était jouée au Théâtre-Français et c'est surtout sur la scène de la Comédie Italienne qu'un auteur pouvait entrer dans le domaine du libre caprice. Or, c'est pour les acteurs Italiens que Godard de Beauchamps écrivit *Le Portrait* [1] dont le principal personnage était joué par la Sylvia qui devait paraître trois ans plus tard dans la comédie de Marivaux. Le fait est d'importance; car, outre le caractère de son « emploi » Sylvia était une de ces actrices dont le talent exige des rôles à son exacte mesure : suivant le mot d'un contemporain de Marivaux « n'ayant qu'une manière de les jouer tous, elle charmait dans chacun d'un plaisir toujours nouveau. »

Il n'est donc pas étonnant que la Sylvia de G. de Beauchamps soit la même que celle de Marivaux. Elle aussi est bizarre et romanesque au point de passer dans le quartier pour avoir « un grain de folie » et c'est avec le même sentiment de fierté qu'à la première scène, elle récrimine contre le mariage :

« Me marier! moi, me marier! oh! je saurai bien m'en garantir, dit-elle à sa servante Colombine, nous verrons un peu comment s'y prendra celui qu'on me destine. Il me semble déjà le voir, sûr du consentement de mon père, me regarder d'un air de conquérant. Eh! Monsieur, nous n'avez pas le mien, vous ne l'aurez jamais, je vous en assure; cherchez ailleurs qui flatte votre *amour-propre*, j'en suis l'ennemie mortelle! »

Et comme chez Marivaux, elle serait peut-être capable d'aimer un homme pour ses qualités morales. C'est une amoureuse de tête : « Il faudrait pour me déterminer un homme qui eût des qualités, des vertus... mais elles ne subsistent que dans mon imagination, tous les hommes ne valent rien, rien... » Et Colombine de lui répondre à peu près comme Lisette [2] : « D'accord, ils ne valent rien, mais ils sont hommes et nous filles ! »

1. *Le Portrait*, comédie représentée par les comédiens italiens ordinaires du Roi le jeudi 9 janvier 1727. — A Paris, chez Grégoire Dupuis — 1728 — avec approbation et privilège du Roi in-12.

L'édition ne porte pas le nom de l'auteur. Mais G. de Beauchamps signale le « Portrait », parmi ses œuvres, dans ses « Recherches ».

2. Lisette dit: « Un mari, c'est un mari: vous ne deviez pas finir avec ce mot-là: il me raccommode avec tout le reste. » I. 1

Survient alors, comme dans la pièce de Marivaux, le père de Sylvia, Lélio qui annonce à sa fille ses fiançailles avec Valère : il remet à Sylvia le portrait du jeune homme et cette vue la trouble bien un peu ! Colombine alors, qui, comme Lisette, est de sens et de vertu populaires, raille sa maîtresse sur cet amour peut-être naissant, et Sylvia de s'indigner :

« Je crois moi-même que tu es folle ! Est-ce que tu ne me connais plus ? Loin d'être touchée de la copie ou de vouloir plaire à l'original, je ne veux même pas lui parler ! »

Et c'est alors que pour rebuter son fiancé — et non pour l'éprouver — elle prend le parti de se travestir en soubrette, mais sans faire endosser à sa suivante, comme chez Marivaux, ses propres vêtements.

Puis, sans transition, avec la liberté traditionnelle du Théâtre italien, sans qu'il soit introduit par personne dans l'appartement de son futur beau-père, arrive Valère avec son valet Arlequin. Moins ingénieux que Dorante, il n'a pas changé de nom et de mise avec son serviteur, mais il a la même élégance aisée de manières et de langage, la même préciosité un peu féminine de sentiment. Eperdument amoureux de Sylvia dont son père lui a remis le portrait, il s'écrie :

« Mais ce n'est pas tout d'aimer Sylvia ! Si elle ne m'aime pas, je vais faire un joli personnage ! et pourquoi m'aimerait elle ? Je n'en suis pas connu ; peut-être même en aime-t-elle un autre ! Son père a dit que non ; mais les pères savent-ils les affaires de leurs filles. Cette idée me chagrine ! comment donc, je suis jaloux. »

Sylvia se présente alors sous le costume de Colombine. Valère s'aperçoit, grâce au portrait, de la supercherie, mais il n'en montre rien, et pour punir la coquette, lui fait une cour froide à la rebuter. Sylvia en est très piquée et l'amour-propre laisse l'amour entrer dans son cœur ! Pourtant, par dépit amoureux, elle trace d'elle-même un portrait à faire peur, si bien que Valère se retire. Et Sylvia amoureuse à son insu, restée seule dévoile ses sentiments dans un monologue charmant qui frappe l'oreille d'un son tout à fait marivaudesque :

« Non ! non ! je ne m'en plaindrai point ! De quel air m'a-t-il quittée ? A-t-il dit un seul mot pour prendre mes intérêts contre moi-même, dans le portrait ridicule où je viens de me défigurer ? A-t-il fait la moindre instance pour me voir ? Je sais tout ce qu'il y a de méprisant dans cette froideur. Après tout, que voulais-je ? M'en débarrasser ? N'y ai-je pas réussi ? Tu rêves, Sylvia, aurais-tu la faiblesse d'en être fâchée, je ne sais, mais je m'accuse de bizarrerie ; il me semble même que je m'en repens. »

Et voici qu'Arlequin vient fortifier cet amour naissant par la jalousie en lui citant, comme un Leporello, les bonnes fortunes de son maître ; elles sont imaginaires, mais Sylvia est si dépitée qu'elle se sauve pour ne point les entendre, et quand Lélio vient demander à la jeune fille ce qu'elle pense de son fiancé, Colombine, croyant faire plaisir à sa maîtresse, dit du mal de Valère, mais Sylvia la tire par la jupe pour la faire taire ! La pauvre enfant est désespérée.

« Est-il rien d'égal à ce qui m'arrive ? je suis tranquille, heureuse ; je ne me défie de rien, est-il possible que notre cœur nous échappe si rapidement ? Un homme que je ne connais pas ! un homme contre lequel je suis prévenue se montre et me force à le trouver aimable dès que je le vois ! Que faut-il pour cela ? Rien. Ce n'est pas assez pour son triomphe, je ne lui inspire que de l'indifférence ! Le cruel, sa froideur croissait avec mon trouble. Colombine, ton habit me déparait, il m'enlaidissait. Parle, avais-je si mauvaise grâce ? Ceux qui m'ont dit jusqu'ici que j'avais quelque beauté, m'ont-ils trompée ? ce qui me console, il ignore ma faiblesse, il ne la verra point... ce n'est qu'une première impression, elle s'effacera, elle l'est déjà : mon indifférence égale la sienne... je respire... Colombine, il reviendra peut-être ici... dis lui... mais non, je ne veux pas que tu lui parles, tu lui expliqueras mal mes sentiments, tu lui laisseras voir trop ou trop peu : il vaut mieux que je lui parle moi-même. »

Mais Valère n'est pas aussi froid qu'elle se l'imagine ; il revient pour lui dire qu'il l'adore :

« Peut-être, si elle n'a rien dans le cœur, que, ne trouvant plus en moi un homme qui vient l'épouser malgré elle, mais un amant tendre et respectueux, elle s'adoucira ; je saurai du moins ma destinée. La voici, qu'elle est belle sous ce déguisement et que j'ai de peine à me retenir ! »

Les deux jeunes gens, en se retrouvant, dissipent le malentendu qui les sépare : Valère dément Arlequin ; Sylvia avoue qu'elle s'est « défigurée » à plaisir ; chacun tirant de sa poche le portrait de l'autre, les deux fiancés s'avouent leur amour, heureux de faire un mariage de convenance qui soit aussi d'inclination.

Le sujet du *Portrait* est donc bien mince : du déguisement de Sylvia, Beauchamps n'a su tirer qu'une scène de dépit amoureux : mais, on a pu le voir par les précédentes citations, la couleur de la pièce est la même que celle du *Jeu de l'Amour et du Hasard.* Dans les trois actes de Marivaux comme dans la comédie de Beauchamps, c'est, à des degrés différents, la même fantaisie légère, le même style alerte, les mêmes couplets bien cadencés et qui semblent faire appel aux ressources de la mimique :

« On n'a point impunément de ces troubles involontaires, dit Colombine à Sylvia, il en est des orages du cœur comme de ceux de l'air ; ils

se forment dans le temps le plus serein. D'abord, il s'élève un petit vent qui devient plus fort, les nuages s'amassent et grossissent, le ciel s'obscurcit, l'éclair précède et le coup de tonnerre part. Voilà votre situation : vous aimez ou voulez aimer, je vous le prédis. »

Et l'étude de cet amour issu de l'amour-propre n'a-t-elle pas pu servir d'exemple à Marivaux? Écoutez la Sylvia du *Portrait* :

« Si tu m'aimes, dit-elle à sa suivante, imagine-lui des défauts ; exagère-les moi : mais non, je n'ai pas besoin de ton secours, ma fierté me suffit, elle rappelle ma raison ; je l'entends qui parle au fond de mon cœur : elle y prend le dessus. Saisissons le moment : qu'il vienne, je ne le crains plus. »

L'auteur ne se satisfait plus en menant savamment une intrigue ; il veut dans un cadre de fantaisie peindre des sentiments humains. Le langage de sa Sylvia rend déjà le son des vibrations du cœur et Colombine n'est pas mal venue à dire dans cette comédie : « l'état où est ma maîtresse me fait pitié. »

V

Voilà ce que disaient sur le théâtre de la rue Mauconseil les Sylvia et les Colombine, les Arlequin et les Lélio. En abordant leur scène, Marivaux reçut l'héritage de leur libre fantaisie, il sut l'enrichir de l'apport du Théâtre français, à savoir les éléments d'une intrigue plus compliquée et d'une étude amoureuse plus intéressante que lui fournissait le *Coureur galant*, inspiré lui-même de *l'Epreuve réciproque*. C'est de cette fusion que naquit, pour sa plus grande gloire et notre plus grande joie, le *Jeu de l'Amour et du Hasard*.

LUCIEN GUMPEL.

LES ECOLES COÉDUCATIONNELLES AUX ÉTATS-UNIS

« La petite société au sein de laquelle l'homme est éduqué, écrivait Fichte dans un de ses *Discours à la nation allemande*, en 1808, doit comme la grande dans laquelle il entrera un jour se composer des deux sexes. Ces deux sexes doivent dès le début apprendre à connaître et à aimer l'humanité (die gemeinsame Menschheit), à se faire des amis et des amies avant que leur attention se fixe sur les différences de sexe et qu'ils ne deviennent des époux et des épouses. Les rapports des sexes, c'est-à-dire la protection forte (starkmütiger Schutz) d'une part et l'aide pleine d'amour (liebevoller Beistand) de l'autre, doivent avoir leur place dans la nouvelle éducation et les élèves doivent les apprendre ». — La théorie que Fichte préconisait si éloquemment au début du siècle, et qui pouvait apparaître alors comme une utopie pédagogique est passée depuis dans le domaine des faits. La coéducation telle qu'il la rêvait a été tentée à peu près dans tous les pays d'Europe, ici systématiquement, là timidement et pour des raisons d'économie. Elle a soulevé des discussions passionnées, excité, depuis un demi-siècle, l'enthousiasme ou la verve ironique des pédagogues. Mais c'est incontestablement aux États-Unis, au sein de cette république jeune et forte, de ce pays par excellence des initiatives hardies, que la coéducation a rencontré le plus de faveur.

Venu des États de l'ouest, le système a peu à peu gagné l'est, malgré les résistances; il est actuellement en pleine activité; il prospère, il réussit à toutes les branches de l'enseignement; il s'offre à la curiosité des éducateurs européens comme une tentation, une orientation nouvelle de l'éducation. Depuis la fondation du premier collège mixte d'Oberlin, en 1833, la coéducation s'est développée avec une incroyable rapidité aux États-Unis. En 1870 les collèges coéducationnels comprenaient le 30,7 pour 100 du nombre total des collèges. En 1880, le 51,3 pour 100. En 1890, le 65,5 pour 100. En 1898, le 70 pour 100. En 1900, le 71,6 pour 100[1]. — Dans les écoles supérieures (*high schools*), qui se sont dévelop-

1. Statistique publiée par A. S. Draper, recteur de l'université de Columbia dans l'*Educational Review*, février 1903.

Cf. aussi de Miss Carey Thomas, recteur de Bryn Mawr College, *Education of Women*, 1900, p. 12.

pées d'une façon remarquable aux États-Unis dans ces derniers vingt ans, le nombre des écoles mixtes est encore plus considérable. En 1898, sur 5 109 écoles supérieures publiques, 5 048 sont coéducationnelles et sur les 313 466 jeunes filles élevées dans ces écoles, 250 413 le sont dans les écoles mixtes, en concurrence avec 241 359 garçons [1]. En 1901 sur 628 villes, qui ont des *high schools*, 12 seulement possèdent des *high schools* séparées [2]. Enfin dans les écoles primaires (*elementar schools*), on peut dire que la coéducation est actuellement établie universellement puisqu'en 1903, d'après le rapport du Bureau d'éducation de Washington, 95 ou 96 pour 100 des enfants sont enrôlés dans les écoles coéducationnelles.

C'est dans l'ouest de la république américaine que l'enseignement mixte a été le plus facilement accepté, surtout dans les écoles supérieures et dans les collèges. En 1898, tandis que dans les États de l'ouest, pour une population d'environ 20 millions d'habitants, répandue sur 2 millions de milles carrés, on compte 192 collèges coéducationnels sur 218, dans les États de l'est (Pennsylvanie, Delaware, Massachussetts, New-York, Maryland, Virginie, etc...) on compte seulement 40 collèges coéducationnels sur 82. L'État de New-York possède seulement 5 collèges mixtes sur 23. Trois États, le New-Hampshire, le Rhode-Island, le New-Jersey, ne possèdent pas un seul collège coéducationnel pour une population de 3 millions d'habitants [3]. Ainsi c'est dans la partie des États-Unis où la population est la moins dense, la culture la moins intense, que la coéducation a pris, à tous les degrés de l'enseignement public, l'essor le plus vigoureux et le plus intéressant. C'est qu'aussi bien là plus qu'ailleurs, le système d'éducation mixte répondait, au moins à l'origine, à des besoins pratiques.

L'étendue des territoires, le peu de densité de la population, la nécessité de créer de toutes pièces dans un pays neuf toute une organisation scolaire, furent certainement pour beaucoup dans la décision avec laquelle les Américains de l'ouest, gens pratiques, démocrates par conviction, novateurs par tempérament et par besoin, adoptèrent l'enseignement coéducationnel. C'est pour des raisons économiques qu'en 1833 les hardis pionniers

1. *Report of Bureau of Education* pour les années 1897-98, p. 13.
2. Statistique de M. A. Draport ; *op. cit.*
3. *Report of Bureau of Education* pour les années 1897-98.

Il faut noter que la coéducation a été pratiquée en Hollande, longtemps avant que les États-Unis l'aient adoptée. En Suède les écoles primaires sont mixtes. Il y a en Finlande plus de 30 lycées coéducationnels. En Russie, l'enseignement est coéducationnel en partie. En 1895, sur 4481 écoles bulgares 3562 étaient mixtes

France même compte encore quelques écoles mixtes, de moins en moins nombreuses.

qui fondèrent la ville d'Oberlin et décorèrent pompeusement du nom de collège l'humble baraque en bois, où vinrent étudier une trentaine d'élèves, ouvrirent les cours de leur fondation à la fois aux jeunes gens et aux jeunes filles de la contrée. C'est pour les mêmes raisons qu'encore aujourd'hui nombre d'États de l'ouest et du centre, qui n'ont qu'un ou deux collèges, avec quelques dizaines d'élèves des deux sexes, les réunissent dans le même local, sous la direction des mêmes maîtres. Les chiffres sont ici frappants et montrent bien comment en Amérique l'enseignement mixte fut beaucoup moins, pendant longtemps, l'application d'une théorie pédagogique que l'effet d'une nécessité pratique. En 1898, l'unique collège de l'Arizona compte 42 hommes et 16 femmes, l'unique collège de l'Idaho, 56 hommes et 31 femmes, l'unique collège du Nevada, 108 hommes et 59 femmes, les deux collèges de l'Utah, 52 hommes et 57 femmes, le seul collège du Wyoming, 37 hommes et 24 femmes [1]. — Dans l'enseignement primaire, c'étaient les mêmes difficultés et en outre une pénurie considérable de personnel; dans un pays qui offrait toutes les ressources possibles à l'activité humaine, le recrutement des instituteurs s'est fait au début dans les conditions les plus défavorables; l'instituteur était loué pour un an, pour deux ans; les maîtres de valeur étaient rares; on préférait généralement les femmes, moins exigeantes sous le rapport du traitement, plus stables. Les statistiques montrent avec évidence qu'après la guerre de Sécession qui moissonna une bonne partie du personnel des instituteurs, les institutrices allèrent en croissant dans des proportions considérables [2]. C'est donc d'abord par des raisons d'économie, par suite des ressources insuffisantes, du manque de personnel, que les Américains pratiques et ingénieux créèrent des écoles mixtes. La coéducation naquit des circonstances; elle fut un expédient utile, imposé par la situation de l'enseignement. Et lorsque les faits se furent chargés de démontrer la valeur pratique du système, les Américains se démontrèrent à eux-mêmes et démontrèrent au monde qu'il n'y avait pas d'enseignement plus moral, plus égalitaire, plus conforme à l'idéal de leur démocratie.

S'il faut chercher en effet dans l'école le reflet, l'image de la société, il semble que les deux caractères qui distinguent essentiellement la société américaine de la société européenne se re-

1. *Report of Bureau of Education* pour les années 1897-98 pp. 1805-1867.

2. Dans l'Iowa, de 1861 à 1875, le nombre des institutrices passa de 3562 à 11645, celui des instituteurs de 3763 à 6500 ; dans le Rhode-Island de 1845 à 1875, le nombre des institutrices croissait de 192 à 861, celui des instituteurs décroissait de 362 à 196.

trouvent aussi à la base de l'éducation américaine, et permettent la valeur morale de cet enseignement coéducationnel. C'est d'une part le développement de l'initiative privée, de la responsabilité individuelle, d'autre part le sentiment très sincère, très profond, de l'égalité des droits de l'homme et de la femme :

« Nous formons des femmes et des hommes vertueux, disent les Américains, non pas en leur inculquant des maximes et des préceptes, mais en enseignant l'enfant dès son jeune âge à obéir à une conscience droite. Son caractère doit se former par les efforts journaliers qu'il tentera pour faire le bien et éviter le mal [1]. »

C'est au nom de cette belle et haute morale pédagogique, que les éducateurs des États-Unis persistent à mettre les deux sexes en présence à tous les âges, dans toutes les écoles. Inspirer à chacun le sentiment de sa dignité et de sa responsabilité, en lui faisant sentir qu'il subira la conséquence de ses actes, en le mettant chaque jour, à chaque instant, en présence des obstacles que ses propres instincts mauvais peuvent lui créer, voilà le point de vue du pédagogue américain : « On fait appel aux motifs les plus élevés, à l'honneur, à la courtoisie, à la fierté virile, jusqu'à ce que ces qualités deviennent en quelque sorte innées chez l'élève »[2]. — L'habitude du *self-government*, du *self-consciousness*, deux mots bien américains, voilà la vertu éminemment respectable que la coéducation prétend développer. Chez nous au contraire, tout l'effort de l'éducateur consiste à écarter les obstacles, les tentations de l'enfant; et les Américains nous blâment hautement de lancer ainsi jeunes gens et jeunes filles dans le courant de la vie sans les avoir préparés à la lutte, en les habituant à l'indépendance, en leur faisant sentir leur responsabilité, en donnant à chacun des sexes une idée exacte de son rôle futur, vis-à-vis de l'autre. Tels sont les principes d'éducation dont se recommandent sans cesse les écoles coéducationnelles. Voici par exemple ce que dit un prospectus de collège mixte :

« Swarthmore College [3] offre avec la vie de collège les avantages de la vie de famille. On y développe naturellement et complètement le caractère viril de l'homme et de la femme; on y cultive cette qualité qui impose à chaque individu la responsabilité d'un contrôle personnel de ses actes, qui corrige les erreurs du jugement, soutient et dirige la volonté. »

Et non seulement le coenseignement est un régime de haute

1. Shaw : *City School System*, *Review of Reviews*, sept. 1900.
2. *Report* du surintendant de Brookline High School — 1898 p. 63.
3. Collège fondé par les quakers en 1864 et ouvert dès le début aux deux sexes.

vertu morale, mais c'est encore le plus naturel des régimes, le plus équitable : il proclame l'égalité des sexes, leur droit semblable à l'instruction.

A ce titre, la coéducation est une conquête du féminisme, une conquête des femmes enthousiastes qui ont donné avec une générosité entière leur argent, leur parole, leur vie pour assurer à leur sexe l'éducation intégrale. C'est Mrs Agassiz, la veuve du grand naturaliste, qui a si généreusement doté Radcliffe College, l'annexe féminine de l'université de Harvard ; c'est Mrs Shaw qui a fondé une école préparatoire de filles et de garçons qui réussit merveilleusement ; c'est Mrs Hennenway qui a fondé dans les écoles coéducationnelles des cours pratiques de ménage et des gymnases à l'usage des jeunes filles ; c'est Mrs Ward Howe, Mrs Lucy Stone, la fougueuse leader des suffragistes américaines ; ce sont les femmes qui ont donné de 1880 à 1896 aux collèges coéducationnels 4 743 785 francs, et aux collèges de jeunes filles 2 713 745 francs[1]. Cette lutte pour le droit de la femme à l'éducation intégrale se communique aux maîtresses, aux élèves. L'enthousiasme pour la cause féminine surexcite les intelligences et les ambitions :

« En aucun pays, remarque une femme qui a voyagé aux États-Unis, il n'y a plus d'esprit de corps entre les femmes. En aucun pays les amitiés entre les femmes ne sont plus nobles et plus dévouées [2]. »

Les mères de famille voient dans la coéducation la meilleure sauvegarde des droits de l'un et l'autre sexe. Lorsqu'en 1894 l'association des *collegiate alumnae* posa cette question à un certain nombre de femmes mariées, élevées dans des collèges mixtes : « Que pensent les femmes de la coéducation », la plupart répondirent sur un ton enthousiaste :

« Je crois à la coéducation comme à la vie de famille », dit l'une.

« J'espère que l'idée injuste d'une double morale pour les deux sexes cessera d'exister lorsque l'homme devenu le compagnon intellectuel de la femme aura appris à la respecter », affirme une autre.

« Plus il y a de libertés entre les deux sexes, plus leurs relations sont normales et naturelles », ajoute une troisième [3].

Cette ferveur est entretenue chez les élèves par des conférences, par des discours, et même par les compositions qu'on leur fait faire sur cette matière. Il n'y a guère d'école normale ou d'école

1. Th. Meylan : *La Coéducation des sexes*, Bonn, 1904 p. 161.
2. Mme Bentzon : *La condition de la femme aux États-Unis — Revue des Deux Mondes*, 15 octobre 1894.
3. Réponses citées par Mrs Martha Foote Crow dans *The Forum*, July 1894.

supérieure où le sujet de la coéducation n'ait été traité : et tandis que les garçons prennent volontiers un ton boudeur pour se plaindre que les jeunes filles sont toujours les premières, celles-ci au contraire sont énergiquement pour l'éducation mixte qu'elles défendent de toute leur conviction [1]. Et nous sourions malgré tout d'une telle foi. Nous nous demandons, si le flirt et la galanterie ne vont pas troubler cette belle émulation intellectuelle des deux sexes; si l'amour ne naîtra pas au milieu des rivalités scolaires; ce danger qui effraierait les éducateurs européens, n'est pas pour troubler les Américains; ils considèrent que les mariages peuvent très légitimement se préparer au collège et que l'entente intellectuelle et morale qui unira l'homme et la femme lorsqu'ils se seront connus, appréciés et souvent mesurés sur les bancs de l'école sera la meilleure garantie de la durée de leur affection mutuelle :

« Si les études et les autres devoirs scolaires n'en souffrent pas, dit une composition de jeune fille, ne vaut-il pas mieux qu'un homme et une femme forment un attachement l'un pour l'autre sous l'influence salutaire de la règle de l'école, où ils s'efforcent tous deux d'atteindre un noble but, le développement de leurs facultés intellectuelles. Préférez-vous qu'ils forment cet attachement au milieu des lumières éblouissantes et des parfums énivrants de la salle de bal [2] ? »

Le coenseignement a donc pour les Américains, et surtout pour les Américaines, toutes les plus hautes vertus; il st pratique, il est moral, il est naturel, il est équitable. Il a même des avantages intellectuels.

« Sous ce régime simple et salutaire les garçons deviennent moins rudes et moins grossiers, les élèves plus forts conseillent ceux qui sont plus faibles, les filles acquièrent plus de courage et de franchise. Ainsi, simplement et naturellement, les sexes se connaissent mieux et se respectent plus que ne paraissent le faire ceux des autres pays... [3] »

« Aucune difficulté ne dérive de ce système au point de vue des mœurs; chaque sexe fait progresser l'autre; les jeunes hommes deviennent *more refined* (plus raffinés); les jeunes filles *more manly* (plus viriles) [4]. »

Mais alors si l'éducation simultanée est pratique, si elle donne

1. Cf. A. B. Bramwell, *Training of Teachers in the U. S. of America* 1895. p. 13.
2. Devoirs d'écoliers américains recueillis par M. Ferdinand Buisson : *Rapport sur l'Instruction primaire à l'Exposition universelle de Philadelphie.* Paris, 1878, p. 437.
3. *Circulars of Education.* 1883 cité par P. Passy — *l'Instruction primaire aux Etats-Unis.* Paris, 1885 p., 39.
4. Sir J. Bryce : *The American Commonwealth*, II, p., 733.

une impulsion vigoureuse au développement des individus et des consciences, si elle satisfait à l'équité et si finalement il y a gain pour les deux sexes à se trouver en contact dans leurs études, adoptons sans tarder ce système admirable, qui constitue un véritable progrès pédagogique. Écrions-nous, comme Horace Mann en 1853, pour défendre l'enseignement qu'il avait voulu introduire à Antioche College :

« Si nos mœurs s'opposent à un régime aussi bienfaisant et aussi naturel, que l'on se hâte de corriger l'impureté de nos mœurs. »

Malheureusement, il y a quelques ombres au tableau. Ce sont les Américains eux-mêmes qui les ont fait connaître. Quelques-uns d'entre eux ont craint de voir l'enseignement s'efféminer, perdre en profondeur et en sérieux : pour avoir voulu mettre à la portée du sexe faible les cours et les écoles, on a fait perdre à l'éducation des hommes sa virilité :

« Radcliffe College, écrit le professeur Barnett Wendel, a fait tort à Harvard, parce que le professeur qui enseigne dans une classe de femmes s'efféminé et devient fat [1]. »

Si le mot est dur et l'expression exagérée, l'on est volontiers disposé à croire que, dans les collèges coéducationnels, le maître ou la maîtresse ne peuvent pas maintenir l'enseignement à un niveau aussi élevé, par le fait qu'on appelle des jeunes filles à y participer. Mais sur ce point les Américains ont des statistiques victorieuses à nous opposer. Il est impossible, affirment-ils, de découvrir aucune inégalité mentale entre les deux sexes. Les expériences faites par M. A. Mac Donald sur 20 000 enfants de Washington montrent que les filles ont une capacité intellectuelle égale à celle des garçons, qu'elles surpassent généralement ceux-ci dans leurs études, que la moyenne d'intelligence s'accroît plus avec l'âge chez les filles que chez les garçons, qu'enfin les garçons ont une supériorité redoutable au point de vue des aptitudes à la paresse (1,23 pour 100 chez les garçons, 0,22 chez les filles) et à l'indiscipline (5,47 pour 100 chez les garçons, 0,27 chez les filles) [2]. Le docteur Ch. W. Eliott, recteur de l'université de Harvard, affirmait aussi cette supériorité scolaire des jeunes filles dans un discours prononcé à Radcliffe College en 1897 :

« Il y a un quart de siècle, disait-il, que les portes universitaires ont été ouvertes aux femmes. Depuis que filles et garçons sont instruits ensemble, il est avéré que les progrès de la femme ont été énormes, qu'elle a remporté plus de lauriers

1. *Harvard graduate Magazine*, année 1891.
2. Mac Donald — *Experimental study of children* — 1901 pp. 1030-1050.

(more honors) que l'homme, toute proportion numérique étant gardée [1]. »

Mais, objectent les adversaires de la coéducation, si, sous le rapport de l'activité cérébrale, les femmes sont capables de surpasser les hommes, n'est-ce pas aux dépens de leur organisme ? N'y a-t-il pas là une surexcitation nerveuse, qui produira plus tard les plus déplorables effets ? Telle est la question posée dès 1873 par le docteur Clarke dans son ouvrage sur le *Sex in education* [2] :

« La coéducation, dit-il, est peut-être intellectuellement un succès; mais physiquement elle est un échec. »

On se demande en effet comment la faiblesse de ces jeunes filles, si Américaines qu'elles puissent être, résiste à de pareilles dépenses d'activité mentale, surtout lorsqu'on songe que ces adolescentes trouvent encore le moyen très souvent de mener de front avec leurs études, les distractions de la vie mondaine (théâtres, bals, concerts) et les travaux d'un club intellectuel ou charitable. Nous ne nous étonnons donc pas que les voyageurs aient été frappés de l'apparence délicate des jeunes filles américaines :

« M. William Mather, écrit M. P. Passy en 1885, membre de la commission royale d'éducation de la Grande Bretagne, qui se trouvait à Saint-Louis en même temps que moi, se montrait particulièrement frappé du contraste entre l'apparence pâle, chétive et maladive (pale, pincht and puny) des jeunes Américaines et la santé robuste des jeunes Anglaises, et il attribuait en bonne partie cette différence à l'éducation [3]. »

« Combien sont communs chez les Américaines, dit Mme Th. Bentzon, les signes de l'étisie, la rougeur plaquée aux pommettes, les figures hâves, les joues creuses, les lèvres pâles, les yeux cernés. La maladie nerveuse est partout ... [4] »

Mais les Américains ne s'émeuvent pas de ces ouï-dire : n'ont-ils pas des statistiques, des chiffres, des pourcentages à opposer à toutes les attaques. Le docteur Ch. H. Stowell, docteur de l'université de Michigan, certifie que la santé des élèves femmes est généralement meilleure après quatre ans de collège; le docteur Putnam Jacobi établit dans une statistique comparée qui porte sur la santé des femmes de toutes conditions que les étudiantes en bonne santé sont au nombre de 78 pour 100, les non étudiantes de 56 pour 100

1. *Report of Radcliffe College*, année 1897.
2. Dr Clarke : *Sex in education*, Boston, 1873. L'ouvrage eut 5 éditions en deux ans.
3. P. Passy — *Op. cit.*, p. 43.
4. Mme Bentzon— *Op. cit.*, p, 126.

seulement. Des statistiques de M. Arthur Mac Donald il ressort que le pourcentage des garçons maladifs, nerveux, infirmes est plus grand dans les écoles que celui des filles (5,25 pour 100 chez les garçons, 4,78 chez les filles)[1]. Le Bureau d'éducation de Washington, organe central de la statistique pédagogique, adressa en 1892 une série de questions aux personnes compétentes, au sujet de la santé des femmes dans les collèges coéducationnels; et les réponses permettent d'établir que si la santé fléchit légèrement pendant la durée de l'éducation, elle est meilleure après la fin des études qu'avant l'entrée au collège [2]. Les Américains sont donc pleinement rassurés de ce côté : ils ne craignent rien de la coéducation pour la santé de leurs filles; on se contentera d'augmenter les mesures d'hygiène et la part accordée aux exercices physiques, et voilà tout :

« Nous poursuivons notre but, dit M. Eliott, sans craindre les effets de l'éducation intensive sur la vie physique de la femme : nous sommes certains qu'avec les stimulants intellectuels, sa grâce, son charme, sa vigueur physique s'épanouiront [3]. »

Mais une dernière objection se pose, la plus grave aux yeux des Américains eux-mêmes. A supposer que cette exaltation, cette surexcitation mentale, ne soit pas nuisible à la santé des femmes, on peut se demander si une semblable éducation est celle qui convient le mieux à la femme, si elle la prépare d'une façon certaine à son rôle, si la coéducation développe la femme d'une manière si originale qu'on veut bien le dire. La perpétuelle attention de l'esprit, l'incessant et minutieux contrôle de ses actes qui est la conséquence de la liberté offerte à la jeune Américaine dans la coéducation ont sans doute plus de dignité que la méfiance timide de nos jeunes pensionnaires, habituées à se laisser conduire; mais elles ne laissent pas d'affecter un certain pédantisme, une allure garçonnière qui déplairait souverainement chez nous. La coéducation en coulant dans le même moule intellectuel et moral le jeune homme et la jeune fille a le défaut de supprimer chez cette dernière les grâces délicates, la spontanéité, le parfait naturel, apanages de la femme. La jeune Américaine singe trop volontiers l'homme; elle offre trop son savoir; elle prêche, discute,

1. A. Mac Donald — *op. cit.* pp. 1030-1050.

2. De 3 à 8 ans le pourcentage des élèves filles en bonne santé est de 76,74 pour 100.

De 8 à 18 ans, de 73, 33 pour 100.

De 18 à 21 ans, de 74,89 pour 100.

De 21 à 28 ans, de 77,87 pour 100.

3. Discours prononcé à Radcliffe College en 1898 *Harvard graduate Magazine.* 898 p. 99.

critique avec la même autorité et la même ardeur virile et cela ne va pas sans quelque ridicule :

« Quand nous voulons goûter un livre, nous autres Françaises, nous le lisons au coin du feu sans autre but que notre propre plaisir, sans éprouver le besoin de répéter à tout venant le fameux : « Avez-vous lu Baruch ? » en manière de propagande. A Boston les lectrices s'associeront pour discuter ou commenter ce livre. Voilà un nouveau club formé au nom de tel ou tel auteur [1]. »

Enfin si les Américaines oublient d'être femmes, elles oublient surtout d'être mères de famille. C'est un pédagogue éclairé, M. Stanley Hall, président de l'Université Clark qui leur fait ce grave reproche dans un livre récent et documenté intitulé : *Adolescence* [2]. Très énergiquement, il montre, statistiques en mains lui aussi, combien les mariages, et surtout les mariages féconds, diminuent dans la classe cultivée. Il montre comment en poussant les jeunes filles à disputer à leurs compagnons d'études les premières places en algèbre, en trigonométrie, on les détourne de leur rôle social ; les dispositions morales de la femme se trouvent ainsi dépravées et les jeunes filles ne consentent plus qu'avec répugnance aux réalités vulgaires de la vie de famille. Il est curieux de voir ainsi un homme moderne, soucieux de progrès, peu suspect de parti pris anti-féministe, retrouver, par-dessus les siècles, les arguments de Molière et reprocher aux jeunes filles d'Amérique, précisément ce que Molière raillait si vigoureusement chez Armande. Après avoir connu les excès du féminisme américain et les méfaits de la coéducation poussée à ses dernières conséquences. « On sent avec plaisir, dit Mme Bentzon, que la France est le pays du naturel et on se met à apprécier cette créature de bon sens, Henriette, qui nous avait toujours paru terre à terre à l'excès avant la traversée de l'Atlantique [3]. »

Est-ce à dire que nous n'ayions aucune leçon à tirer, aucun enseignement à recevoir du système pédagogique américain ? Sans doute il faut faire la part des différences entre les deux pays, avant de chercher à appliquer en France ce qui a réussi aux Etats-Unis. Nous n'avons ni l'enthousiasme de la liberté, ni la foi dans la nature humaine, qui permettent les tours de force moraux. Admirons seulement les vertus, la droiture d'âme des jeunes filles et des jeunes gens américains. Mais sans aller jusqu'à la coéducation intégrale, ne peut-on essayer de donner à notre système de séparation des sexes un peu moins de rigidité ? Peut-on s'empêcher de

1. Mme Bentzon, *op. cit.*, p. 130.
2. New-York, 1904.
3. Mme Bentzon, *op. cit.*, p. 126.

trouver un peu ridicule, en présence des résultats donnés en Amérique par l'enseignement mixte, notre vigilance à écarter l'un de l'autre les deux sexes, à les isoler jusqu'à vingt ans avec une pudique frayeur des moindres rapprochements ? Et si la coéducation a des inconvénients physiques et moraux, même aux Etats-Unis, de 14 à 20 ans, en revanche on ne voit pas ce qui empêcherait de l'appliquer dans l'enseignement primaire, à l'exemple de la Suède qui admet le coenseignement dans toutes ses écoles élémentaires jusqu'à l'âge de 8, 11, 14 ans. Là en effet le système présente fort peu d'inconvénients, les études à cet âge étant à peu près les mêmes pour les deux sexes. Les maîtres et les maîtresses gagneraient à unir leurs efforts; là où les écoles ne comprennent qu'une ou deux divisions, on pourrait en établir le double, pour le plus grand profit des enfants et le soulagement des maîtres qui n'auraient plus à s'occuper à la fois d'élèves de 5 ans et de 13 ans; il serait possible, tout en faisant des économies, d'avoir des locaux plus vastes, un matériel scolaire plus riche. Enfin plusieurs instituteurs qui ont pratiqué les écoles mixtes m'ont souvent affirmé qu'ils y avaient toujours trouvé, toutes proportions gardées, une discipline plus facile. C'est sans doute l'ensemble de ces considérations, aussi bien que l'admiration pour les résultats obtenus par la coéducation aux États-Unis qui a poussé le Congrès des Amicales tenu à Lille en août 1905, à proposer l'extension à tout l'enseignement primaire du système d'éducation mixte [1]. C'est un vœu très réalisable, et dont peut-être les nécessités pratiques amèneront l'accomplissement dans un avenir plus ou moins proche.

JULES CAILLAT.

1. Cf. *Revue Pédagogique* du 15 octobre 1905, le compte rendu du Congrès.

Nécrologie

LUCIEN LANIER

Inspecteur général de l'Instruction publique.

Une douloureuse surprise nous attendait au retour des congés de Pâques. Un des chefs de l'Université, un des plus estimés et des plus aimés, venait d'être emporté brutalement par une embolie à Branges, son pays natal, où il était allé prendre quelques jours de repos.

Lucien Lanier était né à Louhans, le 18 octobre 1848. Les exigences de la carrière l'avaient entraîné souvent bien loin de la terre bressane. Jamais pourtant il ne fut un déraciné et il lui était resté attaché par toutes les fibres de son cœur. Il venait souvent y revivre les heures de sa jeunesse et il a eu la consolation en mourant d'arrêter ses derniers regards sur ces horizons qui avaient charmé ses yeux d'enfant. Dans un discours qu'il prononçait en 1904 à la distribution des prix de son vieux collège, il parle avec attendrissement de ces salles d'études, de ces dortoirs et de ces cours qui s'éclairent et s'aèrent dans la lumière et l'atmosphère pure des paysages rustiques. « En toute saison, disait-il à ses jeunes camarades, jour et nuit, vous êtes imprégnés des senteurs saines et savoureuses des jardins, des pépinières, des champs et des prés que vous apporte la brise des collines de Châteaurenaud, des forêts de Bruailles et de l'immense tapis vert de Sornay et de Branges,

Où coule mollement la Seille paresseuse.

« Vous appréciez, j'en suis sûr, cette douceur de vivre et de respirer, surtout si vous la comparez au demi-étouffement de certains de vos condisciples des internats urbains. »

C'est que, lui aussi, comme ses jeunes camarades de Louhans, il avait eu la bonne fortune d'échapper jusqu'à la rhétorique à la réclusion de nos grandes casernes scolaires. Au collège, il avait trouvé pour directeur d'études et de conscience M. Baltié, un principal de l'ancien temps, comme nous en avons connu quelques-uns, et dont il nous a tracé un si vivant portrait : « Les contemporains de cet âge héroïque se souviennent que le collège

et la maison du principal ne formaient qu'une famille et qu'un foyer. Sa vie était la nôtre ; il présidait à nos repas, partageait notre menu, encourageait nos jeux, se mêlait à nos causeries, assistait à nos promenades, et veillait sans relâche à nos santés, à nos progrès, à nos succès ». Mme Baltié était la collaboratrice, la conseillère active du principal, la seconde mère dans toute la force du terme, « corrigeant par ses délicatesses maternelles la rudesse des règlements, et, les jours de rentrée ou de retenue, se faisant la consolatrice des affligés et des captifs. La geôle paraissait supportable sous des geôliers si peu farouches. »

Mais l'écolier a grandi. Il faut passer le baccalauréat et déjà l'on songe à l'École normale. Après une étape à Dijon, il arrive à Paris. Il suivait les cours du lycée Charlemagne comme élève de l'institution Favard. C'est là qu'il noua de précieuses amitiés avec quelques-uns de ceux qu'il devait retrouver plus tard. Il se présente avec eux à l'École Normale et il y aurait été certaiment reçu s'il avait voulu prolonger d'une année son séjour à Paris. Mais un sentiment aussi élevé qu'honorable, le désir d'épargner à sa famille de nouveaux sacrifices le décidèrent à s'exiler en province et il résolut de passer courageusement par le rang. Il s'en va à Dijon, subit en 1869 les examens de la licence ès lettres et il est reçu le premier.

On l'envoie, pour son début, enseigner les humanités au collège de Blaye. En 1872, il se rapproche de la Bresse ; il est nommé chargé de cours d'histoire au lycée de Mâcon. Il a 25 ou 26 heures de service et la préparation de ses cours. Mais il lui reste les nuits pour son travail personnel. Le soir, il allumait sa lampe pour préparer son agrégation et, s'il lui arrivait parfois, vers minuit, de succomber au sommeil, il s'en allait faire un tour sur les quais de la Saône et se remettait à la besogne jusqu'à quatre heures du matin pour reprendre à huit heures sa tâche quotidienne.

En 1875, il arrive en tête de la liste des admissibles à l'agrégation et il est reçu le deuxième. Il passe successivement par divers lycées de province, Saint-Quentin, Amiens, Douai, Versailles. On le nomme enfin à Paris, à Rollin, à Condorcet, puis à Janson de Sailly. Ce qu'il a été comme professeur, les meilleurs juges vont nous l'apprendre. Il avait reçu les leçons d'excellents maîtres et il avait la candeur et le bon goût de s'en souvenir. Il n'était pas de ceux qui se figurent avoir découvert l'enseignement de l'histoire et s'imaginent que les bonnes méthodes datent du jour où ils ont été nommés professeurs. Dans l'excellent discours qu'il a prononcé sur sa tombe, M. le Directeur de l'Enseignement secondaire nous le montre tel qu'il est resté jusqu'à sa dernière heure, dévoué, actif, aimé de ses élèves, sympathique à tous, ne vivant que pour sa classe.

« A Mont-de-Marsan où il fut transféré en 1872, à Mâcon où il devint par ses seuls moyens agrégé à vingt-sept ans, à Saint-Quentin, à Amiens, à Versailles, à Janson de Sailly, pendant les trente-quatre ans de sa carrière de professeur, qu'il soit jugé par Charles Zévort, par Fleury, par Anquez, par Manuel, par Deltour ou par ceux qui, après avoir été ses juges, devinrent ses collègues, la note reste la même. Ce qu'on loue en lui, c'est la méthode irréprochable, c'est l'érudition large et sûre, la chaleur de la parole, le charme qui se dégage de sa personne, l'autorité incontestée sur les élèves, c'est, avant tout, la conscience. Il avait une haute idée de sa fonction, il croyait qu'on ne pouvait la faire pleinement qu'en s'y donnant tout entier, en elle il n'y avait pour lui rien d'accessoire et de négligeable ; tout y était important; même en dehors de sa classe, c'est à sa classe qu'il pensait ! »

Ces qualités, Lanier les porta à l'École des Hautes Études Commerciales où il resta jusqu'en 1907. La tâche n'était pas commode. Dans cet amphithéâtre où se pressaient souvent près de deux cents élèves, le maintien de la discipline était parfois difficile. Mais l'ordre naissait du respect qu'inspirait le professeur, de la probité de sa parole et de la variété de son enseignement. Aussi, en reconnaissance de ses services, la Chambre de Commerce lui décernait-elle, par une exception flatteuse, la médaille d'argent qu'elle réservait jusqu'alors presque exclusivement à ses membres.

C'est pour ses élèves, pour ses collègues aussi que Lanier avait composé la plupart de ses livres [1]. Ses « Lectures géographiques » sont dans toutes les mains et elles ont rendu d'inappréciables services. On peut dire qu'avec les projections lumineuses, — dont comme inspecteur il recommandait partout l'emploi, — elles ont rendu la couleur et la vie à un enseignement qui n'avait été longtemps qu'une aride nomenclature. Mais ceux qui admirent l'agrément de ces livres, leur documentation riche et sûre, resteraient confondus s'ils avaient sous les yeux les notes rassemblées pour les préparer et s'ils pouvaient juger par là de la conscience scrupuleuse que l'auteur apportait à tous ses travaux.

Plus récemment encore, en collaboration avec MM. Rogeaux et Laborde, il avait publié un cours méthodique de géographie pour

1. Cinq volumes de « *Lectures géographiques* » dont deux, l'Amérique et l'Europe, en sont à la 15e édition. — *Géographie à l'usage des écoles primaires supérieures*, 1re année : Océanie, Amérique, Afrique, 10e édition 1906 — 2e année : Asie, Europe, 11e édition 1905. — *Cours méthodique de Géographie* par Lanier, Rogeaux et Laborde, quatre volumes dont l'un — le Cours élémentaire — a atteint en 1906 la 70e édition. — Lanier et Laborde, *Cours méthodique de géographie à l'usage de l'enseignement secondaire*, deux volumes parus en mai 1906. Ajoutons différents discours ou conférences, des *Notes sur les vues de projections*, écrites pour le Musée pédagogique, et enfin un ouvrage historique qui aurait pu faire une excellente thèse de doctorat, *Étude historique sur les relations de la France et du royaume de Siam* (1662-1703) d'après les archives de la Marine et des Colonies, in-8°, Leroux.

les écoles primaires supérieures et l'on retrouve dans ces livres-atlas, avec la clarté et la mesure, avec l'art d'adapter l'enseignement à la portée des intelligences, toute l'expérience d'un maître qui a médité longtemps la maxime : « Enseigner, c'est choisir. »

En 1873, le recteur de l'Académie de Lyon écrivait : « M. Lanier est appelé à faire honneur à l'Université de toutes manières ». Il devait justifier ces prévisions, quand il fut appelé sur le tard aux fonctions d'inspecteur d'académie et d'inspecteur général. Par une exception bien digne de remarque, il était arrivé là sans le secours des influences extérieures et — si singulière que la chose puisse paraître, — il ne devait son avancement qu'à ses mérites et à ses titres universitaires. Il fut, dans toute la force du terme, un inspecteur de carrière. On était charmé de retrouver dans ce poste élevé le collègue aimable et simple et le juge bienveillant, non de cette bienveillance de surface qui se déverse et s'étale indifféremment sur tous, mais de cette bonté naturelle dont on savourait l'agrément parce qu'elle jaillissait spontanément du cœur. On aimait en lui le guide sûr, éclairé, plein de tact, qui faisait profiter de son expérience de jeunes collègues, cherchant moins à reprendre qu'à soutenir et à encourager. Il tenait surtout à éviter la précipitation dans ses jugements et, de peur de céder aux impressions hâtives du premier moment, il ne rédigeait ses rapports qu'à tête reposée afin d'en peser, en toute équité, tous les termes. Ami des réformes, il comprenait que, dans un corps d'élite comme le corps des professeurs, elles ne peuvent s'imposer par la contrainte à coups de circulaires ou d'ukases. Il y faut l'adhésion volontaire de ceux qui doivent les appliquer et c'est pourquoi il s'appliquait beaucoup plus à convaincre qu'à enjoindre ou à morigéner.

Il est resté jusqu'au bout fidèle à lui-même, travailleur acharné, esclave volontaire de ses devoirs professionnels. Quelques heures avant la fin, dans son lit où sur son fauteuil, il achevait la rédaction de ses derniers rapports qui sont allés depuis à leur destination. Aussi, en embrassant d'un regard cette vie d'une si belle tenue, ne peut-on s'empêcher de songer encore au discours qu'il prononçait devant le buste de M. Baltié, et dans lequel il résumait ainsi les vertus de son ancien maître : « Il avait le don et il avait le secret. Avoir le don en pédagogie, c'est se donner. Avoir le secret, c'est posséder la foi dans sa mission et la pratiquer. » Lanier, lui aussi, eut le don et le secret, et c'est dans cette foi en sa mission qu'il trouva la force de se donner sans défaillance à l'Université, simplement, tout entier, jusqu'à la mort.

LÉON MENTION.

Bibliographie

LITTÉRATURE FRANÇAISE

Ch. Drouhet. — Les manuscrits de Maynard conservés à la Bibliothèque de Toulouse. *Étude bio-bibliographique accompagnée de pièces inédites.* Paris, H. Champion, 1908, in-8°.

G. Clavelier. — François Maynard, sa vie, ses œuvres, son temps. (Extrait de la *Revue des Pyrénées*), Toulouse, 1907, in-8°.

L'étude de M. Drouhet, lue à l'École des Hautes Études au début de 1907, est un échantillon intéressant des recherches qu'il poursuit depuis plusieurs années sur Maynard, et qui aboutiront, j'espère, prochainement à une thèse très neuve. Elle nous offre un choix de pièces et de leçons inédites de Maynard, avec un commentaire biographique très précis. — M. Clavelier apporte une étude d'ensemble, bien composée et claire, qui ajoute peu de chose aux travaux antérieurs.

Ernest Jovy, Professeur au collège de Vitry-le-François, correspondant du Ministère de l'Instruction publique. **Pascal inédit.** — Vitry-le-François, 1908.

Pascal inédit, c'est peut-être un titre un peu gros, et qui disposerait mal à reconnaître le réel intérêt de la publication de M. Jovy. Elle se compose de pièces empruntées aux Mss. fr. de la B. N., 12449, 12988, 11845, 2812, et nouv. acq. fr. 3621. M. Jovy nous donne, plus exactement ou plus complètement que Bossut n'avait fait, divers écrits théologiques de Pascal. Il nous donne de nombreux documents, en grande partie inédits, sur le différend qui sépara Pascal de ses amis jansénistes dans les derniers temps de sa vie, sur le miracle de la sainte Épine, sur les Provinciales, sur le différend de Pascal et de Lalouèr; un certain nombre de lettres de diverses personnes qui ont parlé de Pascal ou vécu à côté de Pascal : enfin quelques rapprochements entre les *Pensées* et le P. Mersenne. Un index des noms et des choses serait absolument nécessaire pour faciliter l'exploitation de cette masse de détails et de textes que M. Jovy livre à la circulation. Dans l'ensemble, ce recueil n'est pas précisément destiné à augmenter la dévotion à Pascal, il étale et souligne surtout ce que les « Pascalins » ont laissé volontiers dans l'ombre : il remet en question des interprétations favorables et consacrées. Je n'aime pas le fanatisme des champions de Pascal qui font de ce grand et terrible homme, très homme de toute façon, une idéale et un peu fade figure : mais M. Jovy n'est pas, ce me semble, tout à fait exempt de la disposition contraire. Comme il publie intégralement ses documents, l'inconvénient est mince, et il est bon qu'on entende les deux cloches.

Eugène Lintilhac. — Histoire générale du théâtre en France, III. La Comédie. *Dix-septième siècle.* Paris, E. Flammarion (1908), in-16.

Molière est, comme il est naturel, le centre de ce volume; mais il n'étouffe pas ses devanciers, contemporains et successeurs, et une large place est faite aux œuvres de second ordre, où il y a souvent tant de bonne observation ou de fantaisie comique. M. Lintilhac a multiplié les citations, et nous a fait passer sous les yeux les meilleures scènes, les meilleurs traits de presque toutes les comédies qui comptent. Par là son livre est aisé et léger à lire. D'ailleurs il est bien au courant des travaux sur le sujet, abondant en indications précises et en références bibliographiques. Peut-être l'exposition est-elle un peu confuse, et « l'évolution des genres » ne se dessine-t-elle pas très nettement. M. Lintilhac a essayé de son mieux de marquer des *dates*, des *étapes*, un *terme ;* tout ce dessin est submergé par l'abondance très diverse des œuvres. Il y a en réalité trois ou quatre types de comédie qui subsistent les uns à côté des autres pendant tout le siècle; il y a des personnalités et des œuvres qui poussent sans ordre les unes à côté ou les unes après les autres. Pour trouver une évolution continue qui se représente par une courbe, il eût fallu se tenir plus loin et plus au-dessus des œuvres que ne l'a fait M. Lintilhac. Et ce n'est pas moi qui le blâmerai de ne pas l'avoir fait.

Eugène Rigal. — Molière, Libr. Hachette, 2 vol. in-16, 1908.

Larroumet avait commencé des études sur Molière qui sont restées inachevées : il avait surtout traité de la biographie. M. Rigal ne prend de la vie que ce qui éclaire l'œuvre : c'est l'œuvre qu'il étudie et explique. Ses deux volumes complètent ainsi l'unique volume de Larroumet. On connaît l'exactitude et la solidité de M. Rigal, ces qualités se retrouvent dans son nouvel ouvrage. Il a suivi Molière de ses débuts à sa mort, de pièce en pièce, disant sur chacune l'essentiel en en faisant saillir le caractère. On a tant écrit sur Molière qu'il n'y a guère qu'un moyen aisé d'être neuf : c'est de ne pas se soucier d'être vrai. M. Rigal n'est pas de ceux qui font ce sacrifice-là. Il a mis dans son livre la nouveauté qu'il comportait, celle qui consiste à tenir compte de toutes les données des problèmes et à tâcher de garder partout la mesure. Aussi aidera-t-il les lecteurs de Molière à s'en faire une juste idée, il orientera leurs recherches, si ce sont des travailleurs, leurs réflexions, si ce sont des amateurs, dans les directions les plus raisonnables. Une des choses dont je le louerais le plus, c'est de ne pas faire la petite bouche devant les farces de Molière, et d'avoir compris, d'avoir fait sentir qu'un lien les unissait aux plus hautes comédies, que dans l'ensemble, la comédie de Molière, c'était la farce enrichie, élargie, élevée, et que les plus précieuses qualités de toute cette œuvre, la vie, le mouvement, la saveur franche, tenaient à cette origine-là. Un inconvénient du plan, d'ailleurs logique et naturel, adopté par M. Rigal est que certaines questions générales ne sont touchées qu'en passant, parfois à cinq ou six reprises, jamais une fois d'ensemble et complètement. Il y aurait encore un volume à écrire qui couperait en quelque sorte transversalement ces deux-ci : un volume d'études sur le comique, la technique, la morale, la philosophie, la sensibilité, etc. de Molière, qui grouperait les données et les remarques éparses dans cet ouvrage-ci, mais qui pourrait approfondir davantage sur tant de questions et nous porter beaucoup plus loin. Que M. Rigal nous donne ce

supplément dans deux ou trois ans. Molière est un assez riche sujet : personne ne s'étonnera qu'il y revienne, et ceux qui auront lu ces deux volumes s'en féliciteront.

Critical Essays of the seventeenth Century. Edited by **J. L. Spingarn**, Adjunct Professor of Comparative literature, Columbia University, New-York. Oxford, 1907, 2 vol.

Ces deux volumes destinés surtout à illustrer l'histoire des idées littéraires en Angleterre, intéresseront les historiens de la littérature française : 1° parce qu'il y a même alors un courant européen, venu d'Italie, qui passe par-dessus les barrages des nationalités; 2° parce que l'on saisit chez beaucoup de ces critiques anglais du XVII° siècle l'influence du goût et des théoriciens français ; 3° et enfin parce que M. Spingarn qui réimprime ces textes marque avec beaucoup de science, dans son introduction et ses notes, les rapports du mouvement anglais avec le classicisme français comme avec les réguliers italiens. — Pour nos épopées françaises du XVII° siècle, M. Spingarn renvoie à Duchesne : il vaudrait mieux, lorsqu'il s'agit de bibliographie et de chronologie, renvoyer à Toinet.

André Chénier. — Les Bucoliques publiées d'après le ms. original par **José-Maria de Heredia** de l'Académie française. Paris, Maison du Livre, 1907, in-8°.

André Chénier. — Œuvres complètes publ. d'ap. les mss. par **Paul Dimoff**, agrégé des Lettres. I. *Bucoliques*, Paris, librairie Delagrave (1908).

Voici enfin deux bonnes éditions des *Bucoliques* de Chénier. Le texte de Latouche ne comptait plus. Becq de Fouquières, qui avait l'intelligence, n'avait pas les manuscrits, et M. Gabriel de Chénier n'avait eu que les manuscrits. M. de Heredia et M. Dimoff ont été tous les deux à la hauteur de leur tâche. Heredia a édité Chénier en poète qui sait le prix de l'exactitude, et M. Dimoff en philologue qui sent la poésie. L'édition de Heredia, par sa netteté dégagée, par sa beauté typographique, satisfera les gens du monde, les purs lettrés qui ne lisent Chénier que pour le plaisir des beaux vers. Celle de M. Dimoff, avec son appareil critique, est un instrument de travail plus précis et plus complet : ce sera naturellement l'édition de tous ceux qui font de la littérature une étude ou scientifique ou professionnelle. — Je ne suis pas absolument convaincu de la nécessité ou de l'évidence de la correction très ingénieuse que M. Dimoff reçoit de M. Dezeimeris :

Et la flûte et la lyre et les *noces* dansantes.

(*L'Aveugle*).

Heredia garde : « ... et les *notes* dansantes ». Il a peut-être raison. Les *notes dansantes*, dans le style classique de la fin du XVIII° siècle, cela peut fort bien signifier les *airs de danse :* les *notes*, pour les *airs*, font une métonymie qui n'a rien d'extraordinaire, et il n'y a point de difficulté à entendre par un *air dansant* un air sur lequel on danse.

Julien Tiersot. — Les fêtes et les chants de la Révolution française, Paris, Hachette, 1908, in-18.

Très intéressante et vivante étude qui appelle l'attention sur un

des aspects les plus curieux et les moins connus de la Révolution française. L'histoire littéraire y trouve aussi çà et là à glaner. Mais surtout l'ouvrage donne à réfléchir à quiconque a souci de l'avenir de la République démocratique. L'art et les fêtes n'y ont pas encore trouvé leur place. Le chant n'a pas la sienne non plus à l'école. Dans les essais un peu incohérents qui ont été faits, deux choses ont manqué, une âme commune, et la participation active du peuple. Tout se passe trop officiellement, trop administrativement, donc froidement. Pas assez de plein air. On se défie trop de la foule dans la rue, pour tout ce qui n'est pas divertissement vide, spectacle sans idée et sans émotion. Il y a trop de traditions de police autoritaire qui empêchent l'art des grands cortèges, des larges évolutions de masses populaires de se développer chez nous. Nos artistes, nos poètes sont trop des bourgeois, même quand ils sont socialistes ou anarchistes; ils ne voient guère au delà d'une salle de théâtre et d'un public en habit noir. Ils n'ont ni l'émotion ni le style populaire, ni la beauté qui peut être populaire. Peut-être aussi nos hommes d'État, en général individualistes et pratiques, bourgeois cultivés et habitués à rechercher pour eux-mêmes des plaisirs peu populaires et très aristocratiques, souvent aussi professeurs ou avocats trop portés à croire que le plat de résistance d'une fête publique ne saurait être qu'une conférence ou un discours, parfois bons garçons, ennemis de l'étiquette et des parades conventionnelles, n'ont-ils pas assez compris la nécessité de réaliser périodiquement en manifestations symboliques, en spectacles rituels, les idées vitales et les sentiments moteurs de la société contemporaine. Ils ne se sont pas demandé si dans la facilité avec laquelle les foules se laissent entraîner à certaines agitations désordonnées, courent à certaines émotions basses ou dangereuses comme celles des courses, il n'y a pas un malaise, un vide, une aspiration vers les rythmes larges de la vie collective. Il n'y a pas une fête civile qui puisse entrer en concurrence avec le grand prix, de Paris la fête des hommes d'écurie et des joueurs, que préside chaque année le chef de l'État.

A l'école, on est trop éclectique, on remplit les yeux et les oreilles des enfants de formes et d'impressions disparates. On n'a point été assez difficile, pas plus sur la signification que sur la beauté. On n'a pas su encore constituer le cahier des chants nationaux et démocratiques qui devrait être dans toutes les écoles et contribuer à faire une âme commune aux citoyens de notre pays. C'était certainement possible entre 1880 et 1890. Est-ce possible aujourd'hui? On ne le saura jamais, si on ne l'essaye pas. Je n'oublie pas l'effort admirable de M. Maurice Bouchor: mais un seul homme, et sans pouvoir officiel, ne peut tout faire.

Hortense Allart de Méritens. — Lettres inédites à Sainte-Beuve, 1841-1848. Avec une introduction et des notes par **Léon Séché**.

Hortense Allart de Méritens dans ses rapports avec Chateaubriand, Béranger, Lamennais, Sainte-Beuve, G. Sand, Mme d'Argoult. (*Documents inédits.*)

Paris, Société du Mercure de France, 1908, 2 vol. in-8°.

Ces deux volumes sont très curieux. On les feuillettera avec plaisir, et il y a pas mal de petites choses à glaner pour l'histoire littéraire. Les *Lettres d'Hortense Allart* sont d'une personne originale, qui a des sens

et ne s'en cache pas — si elle avait commencé, au lieu de finir, par M. de Méritens son mari, on lui passerait ses cinq ou six amants successifs, et elle ne serait pas une courtisane — ; donc elle a des sens, mais elle a aussi un esprit actif, curieux, original. Ses jugements souvent nous déconcertent, tant ses jugements littéraires que ses jugements sur les célébrités contemporaines, et parfois ils sont d'une justesse surprenante. L'autre volume contient des essais biographiques. dans lesquels M. Séché nous donne encore plus d'une pièce inédite. — Tout cela est bien mal ordonné. Peut-être un volume eût-il suffi, en retranchant les redites et en resserrant les développements. De toutes façons, en un ou deux volumes, on eût préféré avoir les lettres de et à Hortense Allart classées en une seule série chronologique. Une introduction et des notes eussent permis à M. Séché de nous donner tous les renseignements utiles avec les documents accessoires qu'il possédait. Heureusement les index réparent un peu ce désordre. Ce qui n'est pas réparé, c'est l'incorrection de l'impression. Par exemple : *Lettres d'H. A.* p. 126 *compensiez* pour *compreniez*. P. 139 *pas* pour *par*. P. 152 *courage* pour *ouvrage*. P. 278, (dans la citation de Voltaire) *forts* pour *fous*; etc. etc. Virgile joue de mauvais tours à M. Séché : trois fois il imprime le passage « Me si fata meis, » et trois fois il l'estropie. *Lettres d'H. A.* p. 134 et 171, *peterentur* pour *paterentur*; p. 134 *ultra* pour *alta*. *H. A.* p. 227, *altra* pour *alta*. Le texte des documents aura besoin d'une révision sévère à la première réimpression. — Il ne sera que juste, à l'occasion de ces deux volumes sur Hortense Allart de Méritens, de rappeler le sobre et substantiel article consacré naguère à la même personne par M. Cl. Perroud dans la *Revue des Pyrénées*. M. Séché a obtenu de M. Troubat des documents précieux, il a apporté une grande masse d'informations nouvelles. Cependant il est tel détail que nous pouvons encore apprendre de M. Perrond, comme l'amour repoussé de Farcy pour Hortense Allart. Le nom de Farcy, si je ne me trompe, ne se trouve pas dans les deux volumes de M. Séché : il n'est pas à l'index.

Maurice de Guérin. — Lettres à J. Barbey d'Aurevilly, précédées d'une notice par Jules Barbey d'Aurevilly, Paris, E. Sansot et Cie, 1908, in-12.

Petit supplément, qui n'est pas sans valeur, aux trois volumes publiés de Maurice de Guérin.

Maurice Masson, — Alfred de Vigny (Académie française. — Prix d'éloquence), 1906. Essai accompagné d'une note bibliographique et de cinq lettres inédites. Librairie Bloud et Cie, 1908, in-12.

Heureusement, au lieu d'éloquence, M. Masson nous offre une Étude substantielle, qui enchaîne des citations bien choisies. M. Masson est de ceux qui démontrent par leurs travaux combien se trompent les « grands critiques » qui s'imaginent que la méthode et la connaissance précise des choses font tort au goût et à l'intelligence. Mais il est vrai qu'il faut avoir du goût et de l'intelligence, et tel refuse l'érudition qui ne se sauverait que par là.

Charles Baudelaire. — Œuvres posthumes. Portrait gravé sur bois. Paris, Société du Mercure de France. MCMVIII, in-8°.

Le volume qui nous est offert rassemble les écrits et fragments de Baudelaire qui sont épars dans toutes sortes de publications, celles de Pincebourde, Uzanne, Eugène et Jacques Crépet, Edmond Champion, Féli Gautier, ou qui dorment dans de petits journaux introuvables, le *Corsaire-Satan* et le *Paris Journal*. Les pièces condamnées des *Fleurs du Mal*, qui avaient été exclues des éditions ultérieures du recueil, sont hospitalisées ici. Enfin quelques morceaux sont inédits, le texte *in extenso* des *Journaux intimes*, et la première forme de la notice sur Edgar Poë. Ce volume ainsi composé fait un supplément très intéressant à l'édition « définitive » de Baudelaire.

Francis Viélé-Griffin. — Poèmes et Poésies. *Cueille d'avril. Joies. Les Cygnes. Fleurs du chemin et chansons de la route. La chevauchée d'Yeldis.* Augmentés de plusieurs poèmes. Nouvelle édition. Société du Mercure de France, 1907, in-8°.

Lorsque l'on voudra plus tard étudier le mouvement symboliste, encore si peu connu et si méconnu, M. Viélé-Griffin sera au premier rang de ceux qu'il faudra étudier. Il est des trois et quatre qui ont employé la technique nouvelle à exprimer un tempérament poétique et que leur tempérament aurait signalés, même s'ils avaient gardé la technique traditionnelle, et peut-être en s'exprimant moins complètement, auraient mieux trouvé l'oreille du public et le succès. Je veux dire que ce poète-là n'avait pas besoin de nouveautés dans le *métier* pour se recommander, et qu'il a plus sacrifié que cherché la popularité par les nouveautés de ce genre qu'il a admises. Le public paresseux et dérouté n'a pas fait à cette sensibilité de qualité si fine, de parfum si pénétrant, l'accueil qu'elle méritait. Il y a chez Viélé-Griffin une émotion devant la vie, une palpitation joyeuse, une exaltation jaillissante qui s'approfondit en songe grave et même triste, une perception subtile des formes de l'univers, des arbres, des eaux, des espaces, de la lumière surtout, qui, dans tous les recueils ici rassemblés, ont semé des vers, des couplets délicieux. Il y a un maniement aisé, délicat du vers libre, très harmonieusement assorti à des rythmes de chansons populaires. Qu'importe çà et là quelque emmêlement de la phrase, quelque torsion un peu roide de la langue, quelque mot qui nous heurte? Qu'importe quelque « symbole » un peu mince, et qui dès aujourd'hui apparaît un peu naïf? La poésie coule de toutes parts, et la mélodie chante à toutes les pages du volume.

Pages choisies d'Auguste Angellier. — Prose et vers. Edited by **Emile Legouis**, Professeur à l'Université de Paris. Oxford, 1908, in-12.

L'idée de faire des pages choisies d'Angellier n'étonnera aucun de ceux qui connaissent ce qu'il a écrit; et quiconque lira ce choix la comprendra. Ce volume mériterait d'être reçu par un éditeur français dans une collection similaire. Comme il était juste, M. Legouis a fait la plus large place aux vers d'Angellier. Les sonnets de l'*Amie perdue* qu'il a cités peuvent presque tous soutenir la comparaison avec les plus beaux

de notre langue. C'est une poésie sobre et dense, un peu rude, où l'expression ramassée manifeste puissamment une profondeur de sentiments, une richesse d'humanité remarquables. Ni cris, ni gestes, ni poses ; c'est quelque chose de très simple, de très naturel, et pourtant de très rare par la délicatesse et la hauteur de la pensée. Dans les pages de prose, je signalerai une critique vigoureuse et pénétrante de Taine.

Anatole France. — Vie de Jeanne d'Arc, 2 vol. in-8°.

Je ne suis pas historien. Je n'entreprendrai pas d'accuser ou de justifier les positions historiques de l'ouvrage. Ce dont je suis sûr, c'est qu'il n'y a point dans un tel sujet de conclusions qui ne soient conjecturales, et qu'on n'a le droit de demander au biographe que d'en apporter qui soient fondées sur un travail probe et une exacte critique. Il faudrait être bien injuste pour refuser à M. France ce mérite. S'il n'avait pas son talent, on louerait mieux sa méthode. Son explication du « miracle » de Jeanne d'Arc est extrêmement ingénieuse, appuyée sur une très fine appréciation des documents, constamment guidée par une évaluation prudente et pénétrante des vraisemblances morales, non pas de celles d'aujourd'hui, mais de celles d'il y a cinq cents ans. Cette Jeanne d'Arc est la plus réelle, la plus vraisemblable, la plus humaine de toutes celles qu'on a faites, et la petite paysanne ignorante et visionnaire n'y perd rien de sa beauté. Je ne crois pas que M. France ait jamais fait une œuvre d'art plus achevée, plus solide et plus pleine.

Victor Giraud. — Ferdinand Brunetière. Notes et souvenirs avec des fragments inédits et un portrait. Librairie Bloud, 1907, in-12.

Ce petit volume contient un pieux hommage de M. V. Giraud accompagné d'un fragment inédit de Brunetière, de notes sur les livres annotés de sa Bibliothèque, et d'extraits des articles qui lui ont été consacrés au moment de sa mort. Il serait désirable qu'avant que le temps et les passions déformassent les souvenirs de ceux qui l'ont connu, une enquête exacte et impartiale rassemblât tous les témoignages, et préparât ainsi les matériaux d'une biographie véridique. Brunetière a eu, comme tout homme, ses lacunes, ses faiblesses, ses défauts. Au moral, sa personne agissait aussi puissamment sur ceux qui l'approchaient que son talent sur ses lecteurs. Les pointes même et les rudesses de sa personnalité n'en affaiblissaient pas la séduction, et à travers tous les chocs de caractère et toutes les oppositions de parti, un fond de sympathie pour lui subsistait chez beaucoup de ceux qui l'avaient connu d'un peu près, longtemps après qu'ils s'étaient éloignés de lui définitivement.

Gaston Rageot. — Les savants et la philosophie. (Bibliothèque de philosophie contemporaine). Félix Alcan, 1908, in-12.

Quatre études : Herbert Spencer; Henri Poincaré; Psycho-physiologie (Ribot, Pierre Janet, etc); Bergson. Le fil qui les relie est formé par la question : Existe-t-il encore une philosophie ? C'est-à-dire la science supprime-t-elle la métaphysique ? M. G. Rageot est un critique aigu et un lettré malicieux : il donne aux difficiles sujets qu'il traite toute la clarté et tout l'agrément qu'on peut désirer. Ce petit volume est de très bonne

vulgarisation : je ne dis pas qu'il n'y faille pas plus d'application que pour lire les *Trois Mousquetaires*. Il n'y en faut pas plus du moins que pour lire *Sous l'œil des Barbares*.

George Duruy. — École et Patrie. Hachette et Cie 1907, in-12.

M. George Duruy dit avec des accents chaleureux et vibrants des choses fort justes, toujours élevées. Il n'y a pas de patriotisme plus fervent que le sien : on ne saurait l'accuser de nationalisme. Il n'a pas d'arrière-pensée politique en exaltant l'armée et la patrie : il ne fait pas servir ces grands mots à couvrir une intrigue. Il sait que les sentiments d'humanité et de paix définissent un bel idéal, et il ne l'insulte pas, en constatant la folie grossière de l'antipatriotisme et de l'antimilitarisme. Une des réflexions les plus intéressantes de sa brochure si pleine de sens, est que jamais il n'y a eu plus d'hommes qu'aujourd'hui dans l'armée qui soient sincèrement désireux de l'adapter à la démocratie et au service que la France démocratique en attend. Le malheur est que l'admirable travail de ces officiers est encore obscur, mal connu du public, et n'a pas encore effacé dans son esprit les impressions qu'y ont mises la conduite de quelques grands chefs en ces quinze dernières années et l'attitude politique d'un très grand nombre d'officiers depuis 1870. Il y a d'autant plus lieu d'accueillir la remarque de M. Duruy.

Les Fiches pontificales de Monseigneur Montagnini. Dépêches, réponses. Notes historiques. (Bibliothèque de Critique religieuse). Paris, Librairie Critique Emile Nourry, 1908, in-12.

Dans cette publication de caractère actuel et polémique, une page intéressera l'histoire littéraire (p. 109). Elle fait connaître les noms des personnes entre qui s'échangèrent les si curieuses *lettres de direction* publiées par la *Revue de Paris* en avril-mai 1906. Je ne nommerai que le P. Jésuite, qui est mort : il s'appelait le P. Letierce.

A. Séché et J. Bertaut. — Tuons les morts ou le roman feuilleton contre la littérature. Paris, Bernard Grasset, 1908, in-12.

Il s'agit du projet de M. Ajam pour mettre un impôt de 10 °/. sur les ouvrages tombés dans le domaine commun, et des efforts de la Société des gens de lettres pour empêcher les morts de faire concurrence aux vivants. La brochure de MM. Séché et Bertaut est pleine de bon sens et de vérités.

GUSTAVE LANSON.

LIVRES REÇUS

Romans et Études. — RENÉ GILLOUIN, *Maurice Barrès*. — LÉON BAZALGETTE, *Émile Verhaeren*. — GEORGES CASELLA, *J. H. Rosny*, E. Sansot et Cie, 3 broch. in-12 (Les célébrités d'aujourd'hui, 1907). — ALMANACH DES ÉTUDIANTS LIBÉRAUX DE L'UNIVERSITÉ DE GAND, Gand, 1908 in-12. — HONORÉ DE BALZAC, *La femme et l'Amour*, pensées et observations recueillies et précédées

d'une introduction par JULES BERTAUT. E. Sansot et Cie, 1908, pet. in-12. — PIERRE BATTIFOL, *Questions d'enseignement supérieur ecclésiastique*, Paris, libr. V. Lecoffre, 1907, in-12.— JULES BERTAUT, *Balzac anecdotique*, choix d'anecdotes recueillies et précédées d'une introduction, Paris E. Sansot et Cie., 1908, in-12.— ÉMILE BRÉHIER, *Les idées philosophiques et religieuses de Philon d'Alexandrie*, Alph. Picard et fils, 1908, in-8.— P. A. DUFRENNE, Inspecteur de l'Enseignement primaire, Ancien Instituteur. *Nouveau cours de Pédagogie*, Bibliothèque d'éducation in-12 (1907) — GABRIEL FAURE, *Heures d'Ombrie* (Impressions de voyage) E. Sansot et Cie., 1907, pet. in-8. — AUGUSTIN FILON, *Vacances d'artistes* (La pension Cosmopolis; la malle du Capucin; Rappelle-toi; un grand homme à Chésières; le cœur qui parle; le secret de la Gemmi) Librairie Hachette 1907, in-12.— W. JAMES, *Causeries pédagogiques*, traduit de l'anglais par L. J. PIDOUX, avec une préface de M. JULES PAYOT, Recteur de l'Académie de Chambéry, Paris et Lausanne, 1907 in-12.— ARTHUR LÉVY, *La culpabilité de Louis XVI et de Marie-Antoinette*, Paris, Bibl. internationale d'édition E. Sansot et Cie., in-12, 1907.— LOUIS-GERMAIN LÉVY, rabbin de l'Union libérale israélite. *Une religion rationnelle et laïque*, 3e éd. corrigée et augmentée; HENRI BOIS, Professeur à la Faculté de Théologie protestante de Montauban, *La valeur de l'expérience religieuse*; CATHELIN, *Lendemains d'Encyclique*. Libr. Émile Nourry, 3 vol. in-12, 1908, (Bibliothèque de critique religieuse).— *Pensées et conseils de Dom Mabillon*, écrits à l'occasion de son deuxième centenaire avec une dédicace à Mgr. A. Baudrillart, Recteur de l'Institut catholique, par A. J. CORBIERRE, Paris, libr. H. Oudin, in-12.— MAURICE MAGRE, *Conseils à un jeune homme pauvre qui vient faire de la littérature à Paris*, Paris, Bernard Grasset, in-12, 1908. — PHILIPPE MARTINON, Sophocle, *Electre*. — *Les drames d'Euripide*. (I. Alceste, Hécube, Hippolyte; II. Les deux Iphigénies, Médée.) Paris, Albert Fontemoing, 1 vol. in-12 et 2 vol. in-8°, 1907. — ABEL PELLETIER, *Episodes passionnés de Marie de Pienes*, Paris, « l'Abbaye », in-12, 1907. — CHARLES REGISMANSET, *Le Gardien du silence*, Paris, E. Sansot et Cie, 1908, in-12. — FIRMIN ROZ, *Alfred de Vigny*, Essai couronné par l'Académie française, E. Sansot et Cie, 1906, in-12. — *Petit cours de morale administrative ou mémoires et réflexions d'un ancien proviseur* par X. Édition de la « Solidarité », 1907, in-12. — Dr M. TRESCH, *La Fontaine naturaliste dans ses Fables*. Luxembourg, 1907, in-8°.

Poésie. — A. BELVAL-DELAHAYE, *La Chanson du Bronze*, Paris, 1908, in-12. — CHARLES JARRIN, *Poèmes de Bresse et de Bugey*, publiés par CL. PERROUD, Toulouse et Bourg-en-Bresse, in-12, 1908. — EMILE LUZAN, *Au gré de la vie*. Poésies, Paris, Soc. d'éd. littéraires et artistiques, P. Ollendorf, in-12. — ALBERT MÉRAT, *Poèmes de Paris. Au fil de l'eau*, 1877-1880. Paris, Alphonse Lemerre, 1907, in-8°.— JEAN PICARD, *La Nuit méditative, Poèmes*. E. Sansot et Cie, 1908, in-12. — ALBERT THOMAS, *Le Poème du désir et des regrets*, Paris, E. Sansot et Cie, 1908, in-12. — FRITZ R. VANDERPYL, *Les saisons douloureuses*, Paris, l'Abbaye, 1 vol. in-8°, 1907.

G. L.

Georges Fonsegrive. — Ferdinand Brunetière, in-16 de 101 p.; Bloud, Paris.

« Je l'ai vu assez pour le connaître; n'ayant pas été de ses élèves ou même de ses familiers, je n'ai pas subi l'ascendant de sa personne. Il me semble que j'en puis parler comme s'il était mort depuis deux cents ans. » Or, sur une personnalité disparue si récemment, et si curieuse, il ne s'agit guère d'écrire aujourd'hui ce que la postérité trouvera bien sans nous, mais d'accumuler les petits détails qui feront revivre l'homme, avec son geste, son accent et sa saveur. L'étude de M. Fonsegrive est bonne, nourrie, alerte, juste (en tant qu'elle ne parle pas science, métaphysique ou religion), mais un peu extérieure et historique à mon sens. Je n'y vois à relever, en fait de révélations personnelles, qu'un certain frémissement d'émotion très général imprimé par l'éloquence de M. Brunetière, et une page actuellement vague, mais pleine de promesses, sur les déboires qu'il eut à subir du haut en bas de la hiérarchie et du monde catholiques, après sa conversion. Je profiterai moi-même de l'occasion pour dire à peu près ce que je sais du professeur. Quand nous entrâmes à l'École Normale, en 1892, le moment de sa pleine influence était passé depuis deux ou trois ans, depuis l'année où il professa son cours sur l'évolution de la Critique, et eut ses deux disciples peut-être préférés; mais son prestige était toujours grand. L'estime et l'affection que nous professions pour lui tenait, précisément, à ce qu'il était un homme. L'homme en lui faisait craquer de toutes parts le professeur. Toutes les grandes questions humaines, morales, religieuses, politiques, l'échauffaient, le faisaient vibrer. Le vieux mais toujours beau vers de Térence semblait fait pour lui. A cette raison générale de sympathie s'en ajoutait une autre, qui agissait sur nous tous, mais en sens contraires selon nos tendances : c'était sa lutte, d'ailleurs faiblissante, avec la foi. Il ne nous rendait point compte de son état d'esprit ni de ses motifs; nous étions réduits à imaginer, à supputer, sur quelques mots qui lui échappaient de-ci de-là, et le mystère de son âme nous attirait, en nous irritant un peu. Les catholiques lui savaient gré de son adhésion mitigée; les libres penseurs, de ses survivantes résistances. Son action sur nous et la vive reconnaissance que lui ont gardée beaucoup d'entre nous étaient d'ordre sentimental plutôt qu'intellectuel. — En seconde année d'École, il nous fit un cours sur le XVIe siècle. Le XVIe siècle était alors bien négligé dans les classes; nous le voyions décousu, morcelé, haché, disloqué; à vrai dire, nous ne le voyions pas du tout. M. Brunetière nous apporta un plan si grandiose, si bellement symétrique, si prestigieux, si organique, que ce fut un éblouissement. Mais, vers Pâques, il changea Montaigne de case; vers la fin de l'année, il intervertit l'ordre ou modifia la liste des écrivains de transition qui préparent l'idéal classique; et cela nous donna des doutes sur la solidité de sa cathédrale. — Il parlait d'abondance, sur plans. Ces plans, des plus sobres, étaient en général écrits sur papier bulle bleuté; il ne tenait pas souvent plus de trois mots ou trois phrases (chiffre fatidique) à la page; le tout a formé, je suppose, le rez-de-chaussée de son Manuel de l'Histoire de la Littérature. Il nous semblait parfois, non sans raison, je crois, que M. Brunetière était allé par-dessus le livre droit à la table des matières, quand il nous apportait quelqu'un de ces in-folio du XVIe siècle, reliés luxueusement. — En 3e année, plus de cours; des leçons. M. Brunetière en donnait au commencement de l'année les sujets, d'après le programme; puis nous nous répartissions le travail. En arrivant, il ignorait visiblement qui parlerait, et de

quoi ; il écoutait, méditait en écoutant, puis nous bâtissait avec un incomparable brio, sur ce que nous lui apportions et sur ses propres souvenirs, un plan large, sagace, harmonique. Nous avons senti là toute vive, et vingt fois, son étonnante puissance de construction. Car, on ne saurait trop le redire, il fut un grand constructif ; de là sa force et sa faiblesse. — Nous le connûmes aussi pour un argumentateur de premier ordre, et d'ailleurs très spécial ; il se refusait l'abondance, les pointes en sens divers, la curiosité, et même l'étendue : il traçait un cercle et s'y tenait, intraitable, rabattant d'un revers de sabre toute objection qui lui paraissait extérieure, admirable par contre pour serrer, presser, secouer toute raison qu'il admettait comme intérieure à la question. C'est là que nous pûmes bien juger encore de la pente générale de ses sympathies et de ses antipathies. Celles-ci allaient à tout ce qui était léger, facile, fringant, sûr de soi ; il aimait par contre le grave, le sérieux, le triste, le défiant ; cela l'émouvait aussitôt, et remuait sans doute en lui de lointains souvenirs, le rappelait à son vieux et cher pessimisme. — Intellectuellement, nous ne lui avons pas dû beaucoup ; nous sentions trop qu'il n'y avait rien à transposer pour notre usage de ses brillantes constructions. Quoiqu'il n'aimât pas le moi, et celui qui se couvrait moins encore que celui qui s'étalait, il était infiniment personnel ; un tempérament ; un original ; il manquait en réalité de méthode, je veux dire de généralité dans l'esprit ; or les idiosyncrasies (c'était un de ses mots) ne se transmettent pas. Reste sa vertu d'excitateur. Reste aussi qu'en face de la critique trop exclusivement philologique ou minutieuse, il maintenait le droit des idées, de l'intelligence.

XI Sonnets de Pierre de Ronsard nouvellement recueillis pour quelques lettrés ; texte de 1552 et de 1578 ; offert par **Hugues Vaganay**, Bibliothécaire des Facultés catholiques, Lyon ; tirés à CCL exemplaires.

Plaquette élégante, luxueuse, donnée pour le prélude d'une édition critique en effet très désirable, et qui annonce aussi le cinquième livre des odes de Ronsard. Ce luxe m'effraie. Il s'agit de publier non quelque chef-d'œuvre d'imprimerie très coûteux, mais une édition accessible à tout le monde.

Maurice Grammont, professeur à l'Université de Montpellier — **Petit Traité de Versification française** : in-18 de 136 p. Librairie Armand Colin, Paris.

Livre excellent, digne de la réputation de l'auteur, et sans doute destiné à devenir classique. Je n'y vois qu'une question expédiée un peu vite : les vers français autres que l'alexandrin ; et une lacune, d'ailleurs volontaire : les règles des anciens genres, rondeau, ballade, etc. Mais tout le reste est traité avec une précision, une rigueur, une brièveté remarquables. M. Grammont, dont les théories, fort ingénieuses, ne se sont pas fait accepter de tout le monde, s'est réduit ici à la science acquise. Il rendra surtout service de deux manières. D'une part, il prend toutes les questions par l'histoire ; en deux mots, nets, concis, suffisants, il constate sur chaque point l'usage primitif et ses variations essentielles. D'autre part, il nous donne une théorie non moins fine, non moins sugges-

tive, et plus complète, plus sûre qu'on n'avait encore vu dans aucun livre de ce genre, de l'harmonie du vers français. Il éveille le goût, mais en lui apprenant à se serrer toujours de près sur la science. — Un peu d'esprit de système, si je ne me trompe, s'est glissé p. 98-101; je n'accepterais pas les notations de valeur de M. Grammont, sauf à me mettre hors de ce public délicat et correct qu'il range de son parti. — P. 95, j'aurais aimé qu'il précisât le sens qu'il attache au fameux vers de La Fontaine, sur lequel j'ai entendu soutenir deux opinions contradictoires:... de manger Le berger. Je crois qu'avec La Fontaine en particulier il faut tenir grand compte du développement logique de la phrase; il prime souvent le développement poétique ou musical; ce qu'on admire comme une joliesse ou une prouesse de versification peut n'être qu'une nécessité ou une commodité de la pensée.

Charles Dornier. — L'Ombre de l'Homme; in-16 de 199 p.; Société française d'imprimerie et de librairie.

Rien de mièvre, de languide, d'égoïste dans ces poèmes, qui aboutissent par presque toutes leurs perspectives aux aspects les plus précis de la vie actuelle, au travail de la terre et de l'usine. Une âme mâle et généreuse, une pensée ferme, un sens de la couleur exquis ou puissant, toujours artiste, une imagination souvent grande, quelquefois admirable, y pénètrent les plus humbles choses de sentiment et de beauté. Qui donc disait que la machine tuerait la poésie? Voici, dans ce livre de grand talent, la poésie de l'âge du métal et de la douleur, l'une des poésies de l'avenir.

Albert Hennequin. — La Viole d'ébène, etc; 2e édition; in-16 de 159 p., Messein (L. Vanier), Paris.

Livre étrange, et vraiment original aussi. C'est quelquefois enfantin, quelquefois cela n'a guère de sens, cela reste généralement en route; et de ces propos incertains se dégagent souvent des idées subtiles et charmantes, des visions rares, des coloris curieux, des harmonies chaudes et prenantes. La couleur et la musique de la poésie, sans ses paroles.

Francisque Vial. — Marivaux (Pages choisies des Grands Ecrivains); in-18 de 382 p.; Librairie Armand Colin, Paris.

C'est presque un Marivaux inconnu que nous apporte M. Vial en ce volume excellent, l'un des plus séduisants de la collection : le Marivaux du théâtre oublié, des romans et des journaux. Son étude préliminaire est d'une souplesse, d'une délicatesse extrêmes, et vraiment convenables au modèle, préciosité en moins. Elle laisse pourtant un regret; on voudrait lui voir annexés les principaux jugements émis sur Marivaux, cela contribuerait à l'établir sur une ferme assise historique.

C. Liégeois et L. Mallinger. — Le Théâtre et l'Eloquence en France et en Belgique — in-8° de 842 p.; Ad. Wesmael-Charlier, Namur.

Cette Chrestomathie à l'usage de la classe de première mérite d'être louée grandement, pour le goût dont elle témoigne, et pour l'énormité de son format; l'abondance est la qualité peut-être essentielle d'un recueil de morceaux choisis. — Tout en remerciant les auteurs de la place qu'ils ont donnée dans leur livre à la littérature française, on leur reprocherait volontiers d'avoir si étroitement mesuré la sienne à la littérature belge : 23 pages pour le théâtre, 80 pour l'éloquence, il s'en faut que notre curiosité éveillée soit satisfaite.

A. de Vaulabelle et Ch. Hémardinquer. — La Science au théâtre; avec de nombreuses gravures; in-8°, 291 p.; Paulin, Paris.

Livre tout à fait curieux et instructif. En voici la table des matières : Histoire sommaire de la décoration théâtrale.— Scène et machinerie. — L'éclairage.— Applications spéciales et diverses de l'électricité. — L'astronomie et la météorologie au théâtre.— Les applications de l'optique. — L'acoustique dans la salle et sur la scène.— La pyrotechnie théâtrale. — Trucs et applications diverses de la mécanique et de la physique. — Le feu au théâtre. — L'*Histoire sommaire...* est vraiment sommaire : 19 pages, sans figures; mais elle est nourrie, précise, et rendra service.

Saint Athanase, par **Ferdinand Cavallera**, Docteur ès lettres. — **Saint François de Sales** par **Fortunat Strowski**, Professeur à l'Université de Bordeaux. — Collection de « La Pensée Chrétienne — Textes et Etudes » ; 2 vol. in-16 de 355 et 364 p. ; Bloud, Paris.

Livres d'édification, mais où la curiosité profane trouve de quoi s'instruire. Je les aimerais mieux s'ils suivaient la chronologie pure et simple. Ils sont tous deux conçus dans un ordre systématique, plus extérieur pour Saint Athanase, suivant de plus près pour Saint François de Sales les œuvres mêmes. Mais une table des extraits rétablit dans le premier volume la suite des passages disloqués, tandis que sur certaines parties du second, il subsiste un flottement, une dispersion, que rien ne permet de réduire. M. Strowski nous doit d'ajouter à son livre quelque notes bibliographiques indispensables au repos d'esprit de certains de ses lecteurs. La piété même doit se soumettre à l'histoire quand il ne lui en coûte rien.

Marc Sangnier — Aux Sources de l'Éloquence. Lectures commentées. In-8 de 401 p.; Bloud, Paris.

La source des sources de l'éloquence, et M. Sangnier, je crois, ne l'a pas vue, c'est l'action, la passion, la pensée, n'importe, mais drues, denses, serrées, multiples, précises, telles qu'elles se révèlent par la forme d'un Démosthène, d'un Bossuet, d'un Waldeck-Rousseau. Je serais assez près de croire que l'éloquence est un commencement d'improbité avec soi-même et à l'égard des autres, quand elle n'est pas l'exaltation ou la splendeur de la précision. M. Sangnier y fait la part bien trop large au

verbe. L'idéalisme, dont il fait la source de l'éloquence et le lien de ces orateurs si disparates qu'il aime tous (sauf les Révolutionnaires, s'entend), conduit très vite à la phrase. Lui-même ne se garde pas du tout du vague dans son commentaire. — Au surplus, recueil de textes étendus, depuis Démosthène jusqu'à M. de Mun, mais assez décousus, choisis un peu au hasard, et reproduits (les textes anciens), d'après les traductions. Le roi du recueil me paraît être Lacordaire. Cette prédilection a du sens.

Jean-Paul Nayrac — La Fontaine; ses facultés psychiques; sa philosophie; sa mentalité, son caractère; in-8° de 250 p.; Paulin.

Un caractère composite, un « amorphe » (sensitif, plastique, méditatif) accru d'un « partiel », avec prédominance notoire des passions sexuelles et sensuelles. Précisons : un sensuel, un visuel-moteur, un égoïste pur, un méditatif mélangé parfois d'un contemplatif et doublé d'un inadapté au « réel » pratique, un émotif, un inconséquent : ainsi conclut M. Nayrac sur La Fontaine. Que les gens de goût ne s'exclament pas. Il est parfaitement légitime de définir le charmant La Fontaine en ce jargon ; l'originalité n'est qu'une mousse, une écume, qui se joue au-dessus de forces profondes pareilles chez tous les hommes, et banales ; — parfaitement légitime aussi de doubler et d'étendre la méthode historique par les méthodes des psychologues et des médecins, pourvu que l'ancienne image extérieure ne cesse pas de se superposer à l'image intérieure, que le type soutienne, rejoigne, mais ne rende pas méconnaissable l'individu. Les nouvelles méthodes, très complexes, un peu flottantes encore, sont des plus délicates à manier; elles conduisent facilement à la confusion, à l'incohérence.

GUSTAVE RUDLER.

Chronique du mois

Au Conseil supérieur de l'Instruction publique — A propos des Universités — Antagonisme ou malentendu? — L'opinion de M. Aulard — Chez les agrégés de grammaire — Un ballottage — Tous hostiles à la réforme de 1902 — Un récent arrêt du Conseil d'État.

Rien ne ressemblera plus à l'ancien Conseil que celui qui vient d'être élu. « Gardons les mêmes et l'on recommence! » C'est le mot d'ordre qu'on semble s'être donné partout. Jamais on ne vit rien de plus calme dans le secondaire comme dans le supérieur. Presque tous ceux qui étaient dans la place y sont restés. Le corps électoral n'aime pas les nouvelles figures et celles qu'il avait choisies il y a quatre ans n'ont pas encore cessé de plaire.

Personne n'ignore au surplus que la plupart des projets inscrits dans les programmes n'ont qu'une valeur toute platonique et les candidats le savent mieux que personne. Le Conseil supérieur donne des « avis » mais l'administration n'est pas tenue de les suivre. Il ne peut même donner d'avis que si on lui en demande. L'initiative privée est un leurre. Les propositions individuelles se trouvent arrêtées par l'infranchissable barrage de la Section permanente et cette Section est composée de telle sorte que l'Administration reste toujours maîtresse d'ouvrir ou de fermer l'écluse. Les séances ne sont pas publiques. On ne sait que par des « on dit » les opinions échangées et les votes émis. Sauf en matière disciplinaire et contentieuse, où il juge en dernier ressort comme tribunal de Cassation, le Conseil supérieur n'a guère été jusqu'ici qu'une chambre d'enregistrement.

Le seul intérêt que présentent les élections — et il n'est pas négligeable — c'est qu'elles permettent d'agiter devant le public des questions fort intéressantes et de tâter le pouls de l'opinion universitaire.

C'est ainsi que la question des Universités provinciales, ou du moins de leurs moyens d'existence et d'action, revient périodiquement tous les quatre ans. MM. Clédat et Dognon se sont faits, cette fois encore, les interprètes des doléances de la province con-

tre la Sorbonne qu'ils accusent de tout accaparer. « La Sorbonne écrit M. Dognon, légifère ou plutôt décrète à son profit, de sorte que, non contente d'être chez elle la maîtresse, elle l'est aussi chez nous. »

Ces griefs souvent répétés ont fini par émouvoir un professeur de la Sorbonne, M. Aulard, qui s'efforce de démontrer qu'ils sont mal fondés.

« Vous vous plaignez, dit-il en substance aux représentants des Facultés de province, que nombre de mesures, le bouleversement de la licence, par exemple, sont appliquées sans qu'il soit tenu compte de vos vœux et de vos projets. Mais nous sommes logés à la même enseigne. La Faculté de Paris avait son projet de réforme de la licence; les bureaux l'ont mis tout simplement au panier pour le remplacer par leur projet à eux. Nous n'avons pas davantage été consultés sur la réforme de l'École normale. Vous admirez notre autonomie et notre influence. Quel trompe-l'œil! Il s'en faut de beaucoup que l'administration se range à notre avis ou même nous consulte sur toutes les questions relatives au personnel. Nous ne réclamons pas de privilège. Nous n'avons pour nos confrères de province que des sentiments d'amitié, de fraternité et nous souhaitons aussi vivement qu'eux les progrès de leurs Universités. »

Mais alors que devient l'antagonisme entre la province et Paris? N'y aurait-il là qu'une méprise, un malentendu prolongé? Et cette querelle entre Sorbonnards et provinciaux va-t-elle finir par une accolade générale? Embrassons-nous, Folleville!

« L'intérêt qu'il y a à développer les Facultés de province — c'est toujours M. Aulard qui parle — à accroître leur autonomie, à leur permettre de s'organiser librement surtout, selon les besoins des régions et çà et là par des spécialisations très modernes, cet intérêt nous semblait si évident que nous ne pouvions comprendre comment nos collègues de province s'étaient mépris sur nos intentions. »

Si la Sorbonne est innocente, si les griefs des Facultés de province portent à faux, quel est le coupable? Alors il nous faut chercher la femme, je veux dire l'administration. La réforme de l'Ecole normale? C'est l'œuvre des bureaux. La réforme de la licence? Les bureaux, toujours les bureaux. L'autonomie est un leurre. Elle n'existe que pour le professeur dans sa chaire. Obtenir l'autonomie, non des personnes mais des corps constitués, ce serait là, ce semble, l'œuvre de l'Amicale des professeurs de Facultés dont nous avons jadis enregistré la naissance, mais qui, depuis, ne semble pas avoir donné signe de vie. Si elle n'est qu'endormie, elle n'aura jamais occasion meilleure de sortir de sa léthargie.

Pour en revenir aux élections de l'enseignement secondaire, tous les résultats, comme je l'ai dit, en pouvaient être annoncés d'avance. Un seul ballottage s'est produit entre les trois candidats qui demandaient à représenter les agrégés de grammaire. Et encore le débat paraissait-il porter plus sur les personnes que sur les programmes.

La grammaire, vous ne l'ignorez pas, n'est pas tendre en général pour la réforme de 1902. M. Maquet, dans sa circulaire, tout en reconnaissant l'impossibilité d'une refonte des programmes, demandait que l'enseignement du français fût renforcé dans les classes A du premier cycle et qu'on lui attribuât une heure de plus « prise sur quelque autre enseignement. » Il protestait contre les « économies fâcheuses » qu'on a cherché parfois à réaliser en ce qui concerne l'étude du grec. Il souhaitait qu'on fortifiât l'action du professeur principal en groupant, autant que possible, dans un même service l'étude des trois langues classiques comme le recommande la circulaire de 1905. L'enseignement historique, d'après lui, devrait toujours être confié au professeur principal.

M. Salles, professeur au lycée Janson de Sailly, rappelait, lui aussi, dans sa circulaire qu'il était l'ennemi de la réforme de 1902 même avant qu'elle fût née. L'expérience des cinq années qui viennent de s'écouler n'a fait que confirmer ses inquiétudes. Et il proteste en faveur « du latin amoindri », du « grec mutilé » contre les empiétements des langues vivantes, contre « la constante trépidation » qui résulte les classes d'une heure.

M. Suran, professeur au lycée de Marseille, — est-ce une question de latitude? — s'est exprimé plus vivement encore : « Il est permis de croire que la réforme de 1902, si elle n'a pas été un prétexte destiné à masquer tout un programme d'économies, a été tout au moins une occasion commode de réaliser, au détriment des familles et de nous-mêmes, des réductions dont les conséquences funestes commencent à se faire sentir ». Suit alors l'énumération des griefs : Les attributions du Conseil supérieur ne lui permettent pas de rendre tous les services qu'on en attend. — Il faut examiner la question de l'enseignement au rabais sous toutes ses formes, classes trop nombreuses, heures supplémentaires, professorat au rabais, etc. — Nécessité de donner aux administrés les moyens d'intervenir efficacement dans l'administration. — Affermissement de la discipline. La discipline maternelle a fait ses preuves — Raffermissement des études latines et grecques. « Les familles sont trop portées à se persuader que ce sont là des superfluités et qu'on fait plus de français dans la section B ». — Remettre les études classiques à leur vraie place. — Le morcel-

lement actuel du service est contraire à l'intérêt des études. — Introduire les agrégés de grammaire dans les jurys du baccalauréat, car il ne semble pas qu'ils soient moins compétents pour corriger une composition française ou une version latine que les agrégés d'histoire, d'allemand ou d'anglais.

Ces doléances ont eu leur écho dans le corps électoral et, au premier tour de scrutin, M. Suran avait une avance sensible sur ses concurrents. Comme chacun est resté sur ses positions, il n'est pas surprenant qu'il soit arrivé bon premier au second tour.

Nous voudrions bien parler d'un avis du Conseil d'État qui fait en ce moment quelque bruit parmi les aspirants à la retraite. Dernièrement un directeur de l'enregistrement dont le traitement était de 12 000 fr. vit sa retraite liquidée à 5 000 fr. Il n'accepta pas cette décision ministérielle et en appela au Conseil d'État. Il alléguait, que si son traitement fixe ne dépassait pas 12 000 fr., il touchait par ailleurs un supplément annuel de cent francs grâce à l'indemnité que lui accordait la ville de Paris sur le recouvrement de certaines taxes.

Malgré l'avis contraire du Ministre des Finances, le Conseil d'État vient de lui donner raison. Il a estimé que toutes les sommes qui sont payées aux fonctionnaires « à titre de traitement fixe ou éventuel, de supplément de traitement, de remises proportionnelles, de salaire ou qui constituent, à tout autre titre, un émolument personnel » devaient être comptées dans le calcul du traitement moyen d'après lequel est liquidée la pension du fonctionnaire.

Nous n'avons malheureusement pas sous les yeux le texte complet de l'arrêt, mais nous y reviendrons dès que nous aurons pu nous le procurer. Car, s'il n'est pas une simple décision d'espèce, il peut intéresser au plus haut degré tous les membres de l'enseignement public dont le traitement global est composé d'éléments divers.

André Balz.

Échos et Nouvelles

Résultats des Élections au Conseil supérieur.

L'Institut a réélu les membres sortants : MM. Lavisse (Académie française), 72 voix; de Lasteyrie (Ac. des Inscriptions), 75; Paul Leroy-Beaulieu (Ac. des Sc. morales); Roujon (Ac. des Beaux-Arts) 75; Darboux (Ac. des Sciences) 73 voix.

Collège de France. — MM. Levasseur et Mascart, sortants élus par 27 voix sur 28 votants.

Muséum. — M. Edmond Perrier, s., élu par 12 voix sur 13 votants.

Facultés de droit. — Élus au premier tour, M. Villey (Faculté de Caen), s., par 135 voix, M. Monnier (Faculté de Bordeaux), par 131 voix sur 216 votants. M. Thaller (Faculté de Paris) a obtenu 116 voix.

Facultés de médecines et Faculté mixtes.— Élus au premier tour, M. Landouzy (Faculté de Paris) par 239 voix, M. Forge (Faculté de Montpellier) par 164 voix sur 255 votants. Les deux membres sortants, MM. Debove et Abelous, ne se représentaient pas.

Ecoles supérieures de pharmacie et Facultés mixtes. — Élu au premier tour, M. Guignard (Paris), par 48 voix sur 55 votants.

Facultés des sciences. — Élus au premier tour, M. Barrois (Faculté de Lille), s., par 222 voix, M. Appell (Faculté de Paris), s., par 220 voix sur 242 votants.

Facultés des lettres. — Élus au premier tour, M. Clédat (Faculté de Lyon), s., par 172 voix; M. Dognon (Faculté de Toulouse), par 120 voix sur 212 votants. M. Brunot (Faculté de Paris) a obtenu 68 voix. M. Rigal, membre sortant, ne se représentait pas.

École Polytechnique. — Élu au premier tour, M. Mercadier, s., par 59 voix sur 63 votants.

École des Chartes. — M. P. Meyer, s., élu par 11 voix sur 12 votants.

École des Langues Orientales. — Au premier tour M. Houdas n'a eu que 4 voix sur 8 votants (*Ballottage*); il a été élu au second tour par 6 voix sur 8 votants.

École des Beaux-Arts. — Au premier tour, MM. Guadet, s., 6 voix; L-O. Merson, 6; Cormon, 6; Magne, 3; Richer, 2; au second tour M. Luc-Olivier Merson a été élu par 12 voix sur 24 votants.

Conservatoire des Arts et Métiers. — Élu au premier tour, M. Bouquet, s., par 14 voix sur 14 votants.

École centrale. — Élu au premier tour, M. Buquet, s., par 19 voix sur 20 votants.

Institut Agronomique. — Élu au premier tour, M. Regnard, s., par 17 voix sur 18 votants.

Lycées : *Agrégés de philosophie.* — Élu au premier tour, M. Belot, s., par 91 voix sur 106 votants.

Agrégés des lettres. — Élu au premier tour, M. H. Bernès, s., par 241 voix sur 255 votants.

Agrégés de grammaire. — Au premier tour, M. Suran, 158 voix M. Maquet, 117 voix; M. Salles, 117 voix. Au second tour, M. Suran est élu par 185 voix contre 117 à M. Salles et 81 à M. Maquet.

Agrégés d'histoire. — Élu au premier tour, M. Monniot, par 127 voix sur 163 votants.

Agrégés de langues vivantes. — Élu au premier tour, M. Rancès, s., par 198 voix sur 254 votants.

Agrégés de mathématiques. — Élu au premier tour, M. Blutel, s., par 213 voix sur 232 votants.

Agrégés des sciences physiques ou naturelles. — Élu au premier tour, M. Berson, s., par 131 voix sur 179 votants.

Agrégés de l'enseignement spécial. — Élu au premier tour, M. Risson, s., par 168 voix contre 59 à M. Peyrot, sur 247 votants.

Collèges. *Lettres.* — Élu au premier tour, M. Clavière par 837 voix sur 1080 votants; M. Arrousez, membre sortant, ne se représentait pas.

Sciences. — Élu au premier tour, M. Bonin par 328 voix contre 148 à M. Barthélemy, s., sur 510 votants.

Enseignement primaire. — Avaient été élus au premier tour M. Boitel (1025 voix), M. Toutey (724), M. Devinat (703), M. Laugier (653), Mme Eidenschenck (648), membres sortants. Mais les élections viennent d'être annulées à la suite d'une irrégularité commise dans le Var.

Concours d'agrégation. — L'Amicale du lycée Janson de Sailly a transmis à la Fédération nationale un vœu dont l'intérêt n'échappera à personne :

Il y a lieu d'étudier les moyens de rendre les concours d'agrégation, non pas plus faciles, mais plus accessibles aux candidats déjà professeurs (chargés de cours des lycées et professeurs de collège).

Il serait prématuré d'émettre des vœux précis avant que cette étude ait été faite, non seulement par l'Amicale de Janson, mais encore par toutes les autres Amicales dont l'attention sera appelée sur la question.

Cependant l'Amicale de Janson émet, dès maintenant, le vœu que les programmes d'agrégation soient établis de manière à permettre à tous les candidats laborieux de s'y préparer avec chance de succès. Il est inadmissible en effet que l'agrégation devienne jamais une sorte de certificat d'assiduité délivré aux auditeurs d'un ou deux cours professés soit à la Sorbonne, soit dans toute autre Faculté, alors que tous

les candidats éloignés de ces cours se trouveraient, par cela même, éliminés d'avance.

Congrès national des Professeurs de Collège. — Le Congrès de Pâques, auquel toutes les A² avaient envoyé un délégué, a émis un très grand nombre de vœux. Nous relevons ceux qui avaient été soumis à la 2e commission et qui touchent plus particulièrement aux questions d'enseignement :

I. Que la durée de l'épreuve scientifique au baccalauréat de philosophie soit portée de 2 heures à 3 heures ; la question de l'introduction d'une épreuve de dessin est renvoyée à l'étude des A² ainsi que la suppression, dans des conditions déterminées, de l'examen oral ; que les épreuves de sciences des premières C et D soient séparées ; que les correcteurs soient toujours des spécialistes, les copies n'étant corrigées que par un seul examinateur.

II. *Date des vacances.* — Deux mois de vacances, sans la faculté laissée aux élèves de venir ou ne pas venir au collège pendant la dernière quinzaine.

III. *Bureaux d'administration.* — Que les bureaux comprennent deux membres en plus qui seront deux professeurs (un pour les lettres, un pour les sciences), élus par leurs collègues, qu'en attendant la modification du décret on admette un ou deux professeurs parmi les membres du bureau nommés tous les quatre ans.

IV. *Conseils académiques.* — Rappel de vœux.

Le bureau de la Fédération est ainsi constitué pour l'année 1908-1909 :

Président : Lévy (Auxerre) ; vice-présidents : Delaroue (Melun) Tirmont (Dunkerque) ; secrétaire général : Herbert (Bernay) ; secrétaires : Reboul (Carpentras), Crotte (Charolles) ; trésorier : Moguez (Coulommiers).

Un nouveau diplôme universitaire. — Un Diplôme d'Etudes Universitaires vient d'être créé à la Faculté des lettres de Paris pour la philologie, la philosophie, l'histoire et la géographie. Il sera accessible aux étudiants qui auront accompli une scolarité de deux années. Il sera accordé à la suite d'un examen dont l'épreuve écrite consistera en un mémoire composé en français et préparé à la Faculté.

École normale de Sèvres. — Une circulaire du 16 mai établit que les jeunes filles déjà pourvues du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire ne sauraient être autorisées à prendre part au concours d'admission à l'école de Sèvres, étant donné que, si elles étaient reçues, elles ne pourraient suivre utilement les cours de première et de deuxième année, qui ont surtout pour objet la préparation audit certificat.

Par suite, si les jeunes filles qui se font inscrire pour prendre part, la même année, aux concours de Sèvres et du certificat d'aptitude subissent avec succès les épreuves de l'un et de l'autre

concours, elles seront rayées de plein droit sur la liste définitive d'admission à Sèvres.

Promotions. — Le Bulletin Administratif du 23 mai a publié les promotions de classe (à effet du 1er janvier 1908) du personnel de l'enseignement secondaire des garçons et des jeunes filles.

Cours de vacances de langue et littérature italiennes à Florence. — Le succès obtenu depuis plusieurs années dans les différents pays d'Europe par les « cours de vacances » destinés particulièrement à développer l'étude et le goût des langues étrangères, a provoqué la création à Florence d'un comité qui a organisé l'été dernier une «Universita estiva ». Les débuts, modestes, en ont été cependant très encourageants, et nous recevons le programme de 1908 que nous nous empressons de résumer ici. Il importe en effet que tous ceux qui, en France, s'intéressent à la langue, à la civilisation et à la littérature de l'Italie, connaissent les ressources toute nouvelles que leur offre désormais Florence pendant les mois d'été.

Les cours sont divisés en deux séries consécutives, d'un mois chacune (août et septembre), et comportent chaque semaine six leçons de langue italienne (grammaire historique, exercices pratiques de grammaire et de prononciation), deux leçons de littérature italienne qui porteront cette année sur le théâtre, du XVe au XVIIIe siècle, quatre leçons sur Dante, son temps et son œuvre (deux heures de cours et deux heures de lecture commentée), trois leçons d'histoire florentine (Florence sous les Médicis et la maison de Lorraine) et trois d'histoire de l'art (l'art florentin du XIIIe au XVIe siècle). Les frais d'inscription sont de 10 fr. pour l'immatriculation, et 20 fr. pour chaque série d'un mois. D'autres enseignements pourront être organisés si le nombre des auditeurs le permet, et suivant leurs besoins. Des visites aux monuments, des excursions en Toscane, en Ombrie, en Romagne complètent ce programme très attrayant, sur lequel le Secrétariat de l'« Universita estiva » (Palazzo Feronni, piazza S. Trinita, Florence) fournira de plus amples renseignements à qui en fera la demande.

L'an passé, la proportion des Français présents à ces cours a été assez faible ; nous espérons la voir grandir d'année en année. Nous n'ajouterons qu'une observation : la chaleur est souvent excessive en août à Florence ; la série de septembre, pour ceux qui n'y passeront qu'un mois, est à préférer à tous les points de vue.

Nos enfants à l'étranger. — La Société d'échange international des enfants et des jeunes gens pour l'étude des langues étrangères, subventionnée par l'Etat, la Ville de Paris, les Chambres de Commerce, les Conseils généraux, etc., s'occupe actuellement du classement des demandes d'échange pour les pro-

chaines vacances. Elle a déjà envoyé plus de 400 jeunes Français ou Françaises en Allemagne, en Angleterre, en Autriche, en Espagne ou en Italie, à la satisfaction unanime des familles.

L'échange interfamilial a pour but de faciliter les séjours à l'étranger pour les élèves des diverses écoles ; c'est le moyen le plus sûr, le plus pratique, le plus économique pour acquérir la pratique d'une langue étrangère. La notice et les formules de demandes sont envoyées franco en s'adressant au siège de la Société, Boulevard Magenta, 36, à Paris.

Nouvelles diverses. — M. Jalliffier, professeur d'histoire au lycée Condorcet, a été nommé inspecteur général de l'Instruction publique en remplacement de M. Lucien Lanier, décédé.

L'association des anciens élèves des Collège et lycée de Con tantine s'est réunie le 23 mai en un banquet très cordial.

Le lycée d'Alger, avec le concours du comité de l'association des anciens élèves, a organisé au petit lycée de Ben-Aknoun une fête qui a été fort réussie.

EXAMENS ET CONCOURS

(CONCOURS DE 1908)

La Religion sous la Restauration

(1660-1688) [*Suite et Fin*[1]]

[*Question inscrite au Programme de l'Agrégation d'anglais*]

L'acte d'uniformité a séparé pour toujours les presbytériens des épiscopaux, et consacré par cela même l'union, sous le nom de dissidents ou de non-conformistes, de tous les puritains. Avant la Restauration en effet, il fallait distinguer les puritains-presbytériens et les puritains-séparatistes ou indépendants. Les uns sont des anglicans qui demandent la réforme administrative de l'Eglise : bientôt combattus par les indépendants qui, ne reconnaissant aucune Eglise visible, laissent chaque groupement religieux s'organiser à son gré, les presbytériens proposent un régime mixte. Mais les royalistes exigent une capitulation sans conditions. Les presbytériens directement atteints par les lois contre les dissidents, se maintiennent avec peine jusqu'à la déclaration d'indulgence de 1687, à la faveur de laquelle ils reconstruisent leurs temples. Leurs principaux docteurs sont Baxter, Calamy, Howe, Matthew Henry. Leurs fidèles se recrutent parmi la petite bourgeoisie des villes : à Londres et dans l'ouest, à Bristol, Taunton, Devizes, etc. et parmi les marins. A partir de 1675, les dissidents obtiennent une assez grande influence qu'ils doivent à leur prospérité commerciale. On se demande pourquoi, ayant réussi en Écosse, le système presbytérien n'a pas pu s'implanter en Angleterre : c'est qu'il ne correspondait à aucun besoin politique ou social. La *Kirk* écossaise défend le peuple contre le roi et contre les nobles, le peuple, en retour de ce service, accepte la discipline ecclésiastique, comprend qu'elle est indispensable au salut commun ; en Angleterre, le système se présente avec tous ses inconvénients et aucun de ses avantages, le principe d'élection et de suffrage universel qu'il implique déplaît aux Anglais très attachés aux distinctions de caste [2].

Si la petite bourgeoisie est presbytérienne, le bas peuple écoute

1. Voir la *Revue Universitaire* du 15 avril et du 15 mai 1908.
2. Gardiner, *Commonwealth and Protectorate*, II, 14 sqq.

encore volontiers l'enseignement des indépendants [1] : ceux-ci, fidèles à leurs principes, ne cherchent pas à s'organiser, ils fondent dans les villes de petites communautés étrangères les unes aux autres, souvent déchirées par la discorde [2]. On reconnaît parmi eux deux sectes principales: les congrégationalistes ou indépendants proprement dits qui ne se distinguent des anglicans de la basse Église et des presbytériens que par leur absence d'organisation ecclésiastique, car ils sont généralement calvinistes ; et les baptistes, qui suppriment le sacrement du baptême, c'est à leur secte que se rattachait le chaudronnier Bunyan. Les quakers, de sectateurs forcenés qu'ils étaient sous Cromwell [3], sont devenus de pacifiques illuminés. Ils poussent à sa conséquence extrême la doctrine indépendante : supprimant non seulement tout lien administratif entre les groupements religieux mais même les ministres du culte. Ce sont des mystiques qui cherchent la vérité dans la « lumière intérieure » (the inner light) c'est-à-dire la conviction de chacun née d'une extase. Les mémoires d'Ellwood [4] donnent tous les renseignements nécessaires sur les vicissitudes de la secte sous la Restauration. Ils furent atrocement persécutés et les dissidents applaudirent à cette persécution. Ils les avaient persécutés eux-mêmes en Angleterre et surtout dans les colonies du Nouveau-Monde. Cependant leurs allures étranges, le mystère qui entourait leurs cérémonies, leur patience et leur courage, exerçaient de l'attrait : le fils de l'amiral Pen les suivit, c'était l'ami intime du duc d'York, plus tard roi sous le nom de Jacques II ; il réussit à adoucir leur sort, mais il les rendit suspects au pouvoir nouveau en 1688; on sait que Guillaume III, poussé par Locke, qui avait des accointances parmi les quakers, réussit à obtenir pour eux des concessions du Parlement [5].

Restent les catholiques: ils se divisent nettement en deux partis, les pacifiques et les militants. Les uns, gentilshommes campagnards pour la plupart, vivent en bonne intelligence avec leurs

1. La vie d'Owen fait ressortir ceci : ancien vice-chancelier de l'université d'Oxford, il avait refusé d'accepter l'acte d'uniformité, malgré les instances de Clarendon. Resté indépendant, il a des amis dans la plus haute aristocratie, et les autorités lui permettent de prêcher malgré les lois pénales. Mais ses fidèles sont si misérables que Charles II le chargea un jour de leur distribuer une aumône de mille guinées (*Dict. Nat. Biog.*, art. Owen).

2. Voir l'autobiographie d'Ellwood remplie de controverses sans charité.

3. Gardiner, *Commonwealth and Protectorate*, III, 106.

4. *Hist. of Th. Ellwood* (Routledge, Universal Library)

5. Le fait le plus important sous la Restauration est la disparition des sectes extravagantes qui pullulaient sous la République, dès 1665 on n'entend plus parler ni des *familistes*, ni des *partisans de la cinquième monarchie* : la persécution n'aurait sans doute pas suffi pour les disperser, l'opinion publique leur est devenue défavorable, même dans les milieux dissidents.

voisins et grâce à la complicité des *justices of the peace*, réussissent à passer à travers les mailles des lois pénales même au moment de la grande persécution de 1678 (Popish Plot) [1]. Les autres demeurant près de la cour, en correspondance avec leurs coreligionnaires du continent, subissent les vicissitudes de la politique de Charles II. Ce dernier parti comprend les prêtres, les jésuites qui ont passé de longues années d'exil à Saint-Omer, à Paris, à Rome ; ils reviennent en Angleterre persuadés qu'il suffit que le roi fasse un signe pour que le pays se convertisse ; ils attirent à eux quelques nobles, ils sont sûrs de la reine, le roi est catholique de cœur mais dissimule par peur de l'opinion, le duc d'York est catholique ouvertement, ils ont enfin l'appui de Louis XIV. Jamais leurs désirs n'ont paru plus près de se réaliser. Mais ils confondent la politique et la religion, ils se déconsidèrent dans de perpétuelles intrigues qui alarment et exaspèrent l'opinion. C'est eux qui sont responsables de l'acte du Test, du complot papiste et de la révolution de 1688 ; ils ont payé le plus durement les frais de la guerre.

Vers la fin de la Restauration un groupement religieux peu considérable s'accroît soudain et acquiert une grande influence. Depuis Edouard VI, des réfugiés huguenots étaient établis à Londres et dans quelques grandes villes (Canterbury, Norwich), Laud les avait contraints d'adopter le rituel anglican. Ils étaient restés en correspondance avec leurs frères de France et ceux-ci par leur intermédiaire demeuraient en bons termes avec l'Église anglicane. Nulle part le supplice de Charles Ier ne fut plus hautement désapprouvé que dans les Églises huguenotes. Les synodes français condamnèrent les indépendants. Aussi un grand nombre de pasteurs huguenots furent-ils admis dans l'Eglise anglicane dès que Louis XIV inaugura sa politique de persécution. Mais les huguenots du nord avaient passé en Hollande. Il s'établit entre les Eglises que ceux-ci fondèrent en Hollande et les Eglises françaises d'Angleterre des rapports suivis. Guillaume d'Orange sut profiter de cette situation. Ses plus zélés auxiliaires furent les huguenots. C'est eux qui écrivent les pamphlets dont l'Europe est inondée (*Plaintes des Protestants* de Claude ; *Lettres Pastorales* de Jurieu ; *Soupirs de la France esclave*, du même, etc.). C'est eux qui lui fournissent des soldats et des marins, c'est eux qui lui procurent un appui économique dont l'Angleterre profitera : les réfugiés ne sont pas tous sans ressources, ils apportent, avec des capitaux, leur expérience commer-

1. V. Macaulay, *Hist. Eng.*, ch. VIII. On trouve dans Pepys 1-7-1663 la profession de foi politique du catholique modéré Bristol. « I am a catholic of the Church of Rome, not of the court of Rome », dit-il au Parlement de 1660. Burnet, 1, 185 n. — Consulter Jos. Gillow, *Bibliographical Dictionary of English Catholics*, 5 v. 1885-1902 (point de vue catholique) ; Glasson, *Hist. droit et instit. de l'Angleterre*, 5 v. 1883.

ciale, leurs procédés industriels, l'habileté de leur main-d'œuvre. En Angleterre ils fortifient d'une façon inespérée la basse Église et le parti whig [1]. Ils sont enfin un exemple des dangers que la politique de Charles II et de Jacques II fait courir aux libertés et à la religion anglaises. Dès 1685, l'Église anglicane s'alarme, songe à s'unir aux dissidents contre le catholicisme royal, trois ans plus tard l'union sera accomplie et le Prince d'Orange pourra s'emparer de la couronne sans tirer un coup de fusil.

Cette revue des différentes communautés religieuses serait incomplète si l'on ne parlait pas des « libertins ». Déjà sous Cromwell on avait vu des hérétiques et des incrédules [2] ? Les hérétiques sont des unitaires, des sociniens, des ariens; les incrédules des déistes et des « hobbistes ». Les attaques contre le christianisme sont encore peu redoutables, la critique biblique n'est pas née : les hérétiques se contentent de rajeunir l'arianisme. La discussion porte donc non sur l'inspiration, mais sur le dogme de la Trinité. Au XVIe siècle, le Polonais Socin avait nié la préexistence du Christ, mais si le Christ n'a pas existé de tout temps, il n'est pas Dieu, il n'est pas une personne de la Trinité, il ne peut être qu'un homme exceptionnel. Le socinianisme ou unitarisme introduit en Angleterre sous la République par Biddle, se développe malgré la persécution. Cromwell exila Biddle et fit interdire la publication du catéchisme socinien, dit « Catéchisme de Cracovie ». Néanmoins l'arianisme eut quelques adeptes de marque : Milton entre autres, le marchand et philanthrope Firmin, Gilbert Clarke. En 1685, l'hérésie reçut les honneurs d'une réfutation fameuse: la *Defensio Fidei Nicenæ* de l'évêque Bull. Mais sous la Restauration cette hérésie ne paraissait pas menaçante : on ne fit aucune loi contre elle. Ce n'est que sous Guillaume III que la controverse sur la Trinité prendra de l'acuité et qu'un Parlement votera une loi contre les « blasphémateurs ».

Le terme de « libre penseur » n'est pas encore employé, les orthodoxes prodiguent les épithètes d'athée et de hobbiste. Hobbes est « l'homme représentatif » de l'époque : grand railleur, égoïste, dénué de préjugés, puissant écrivain, il a une influence capitale sur Charles II et ses courtisans. Son succès provient de ce qu'il a mis les théories les plus récentes sur le droit naturel au service du despotisme et qu'il lui a sacrifié l'Église. Il personnifie la révolte de l'homme contre la contrainte morale — soit puritaine, soit anglicane. Ses disciples élégants voient dans son sensualisme

1. I scarce ever knew a foreigner settled in England, whether of Dutch, German, French, Italian or Turkish origin, but became a whig in a little time after mixing with us. [Atterbury] dans *Somers Tracts* XIII. 537.

2. Many of the republicans began to profess deism, Burnet, *Own Time* .1 123.

un grossier utilitarisme. Enfin les lettrés et les délicats ne pouvaient qu'admirer son style caustique, et l'intrépidité de son système. A la cour, le « hobbisme » devint moins une théorie politique ou théologique qu'une tournure d'esprit : le cynisme fut à la mode. Les grands, disait sir William Temple, « tournaient toutes les croyances en raillerie, comme toutes les vertus en dérision ». Les auteurs comiques leurs protégés ont réussi au delà de leurs désirs peut-être à imprimer à leurs œuvres ce caractère cynique alors prisé comme marque de distinction, et c'est contre ces habitudes déplorables que réagit, au XVIIIe siècle, le *Spectateur* d'Addison. Ce cynisme est loin d'être fin, il s'exprime ordinairement par des moqueries à l'adresse des prêtres, des actes de profanation, des bravades. En subordonnant la religion à la politique, il encourage aussi les conversions intéressées. Charles II tour à tour presbytérien, anglican et catholique, avait donné pendant son exil des exemples scandaleux de cette trop facile habileté[1]. Son ministre Shaftesbury, Sunderland, le ministre de son frère, l'imitèrent.

Le « libertinage » est donc plutôt de conduite que d'esprit. Il existe cependant, non seulement des déistes, mais des « athées ». Ils sont rares, car l'opinion publique les traitait sévèrement. Parmi eux on cite l'amiral Pen, le père du Quaker, un comte de Pembroke, le comte de Mulgrave, qui « avait, répondit-il à Jacques II dans un accès de franchise, de la peine à croire en Dieu ». Il est très difficile de pénétrer la pensée de ces courtisans de la Restauration, ils la cachaient par précaution : comme on demandait à Shaftesbury quelle était sa religion, il répondit en souriant : « les gens habiles ne le disent jamais. » D'ailleurs les libertins revenaient quelquefois avec éclat à la religion traditionnelle, ce fut notoirement le cas de Rochester, dont la conversion permit à Burnet de se mettre en évidence.

III

La guerre civile n'avait pas sérieusement bouleversé les cadres de la société : le mouvement démocratique que dirigeaient les niveleurs, fut brutalement comprimé par Cromwell; pour rétablir l'ancien ordre de choses, il suffit de rappeler le roi et de rendre aux évêques leurs cathédrales, l'organisation de l'Eglise étant restée intacte dans ses grandes lignes. On se souvint du règne des indépendants comme d'un mauvais rêve. Mais si exté-

1. V. les deux volumes d'Eva Scott, *The King in Exile, the Travels of the King*.

rieurement le changement n'apparaissait pas, on s'apercevait, à examiner les choses de plus près, que les hommes avaient cessé d'envisager la religion au même point de vue. La religion n'est plus une affaire politique, elle est devenue surtout une question de conscience : les indépendants ont achevé l'œuvre des réformateurs, volontairement interrompue par Elisabeth. Malgré la loi, l'Eglise anglicane ne possède plus le monopole des âmes parce que les Anglais ont pris l'habitude de considérer la religion comme une expérience individuelle. Faute de comprendre ce changement, les étrangers s'imaginent voir dans la diversité des croyances une preuve de l'indiscipline morale du peuple anglais. Le contraste est grand en effet entre ce pays et la France. En Angleterre, aucun lien moral entre le peuple et le roi, aucun « patriotisme » par conséquent, aucune cohésion entre les différentes classes. En France, à part quelques libertins et les huguenots qui sont « mauvais Français », tous acceptent la même règle. L'absence d'un frein extérieur en Angleterre paraît provoquer en haut le relâchement des mœurs et dans le peuple l'esprit de sédition. Les étrangers ne prévoient pas que le protestantisme, par opposition à la politique catholique des Stuarts et abstraction faite de querelles entre communautés religieuses, est en train de grouper en une seule nation tous les partis et toutes les factions [1].

Chez le roi et les grands, la religion est une question secondaire [2]. Imitant en cela Elisabeth et rompant avec Cromwell, les conseillers de Charles, Charles lui-même, n'y voient qu'une importance politique. Clarendon et Danby son continuateur représentent bien cet esprit. Il est bon de maintenir l'Eglise dans ses prérogatives, c'est une alliée précieuse pour le trône, à la condition qu'elle reste subordonnée au pouvoir civil.

Les préférences secrètes du roi vont au gallicanisme, qui l'impressionne [3]. Il méprise l'anglicanisme et surtout ses représentants. Ici encore on retrouve un peu du caractère d'Elisabeth, mais Elisabeth avait un formalisme que Charles, indolent, très bohème, ne

1. Il faudrait parler ici de la question de la tolérance sous la Restauration. Nous en avons dit un mot à propos des latitudinaires. Pour de plus amples dévoloppements nous renvoyons le lecteur à notre travail sur *L'influence politique de Locke*

2. Sir William Temple pensait que la religion est bonne pour la canaille. Burnet II, 62.

3. Le duc d'York son frère a laissé les raisons de sa conversion au catholicisme : est attiré au catholicisme par le spectacle édifiant que donnent des libertins convertis, par les pratiques pieuses de la religion, par la charité des catholiques ; il se met à étudier, « je trouvois que l'infaillibilité de l'Église catholique ne pouvoit être déniée sans bouleverser les fondemens même du christianisme. Et comme j'étais satisfait sur ce point, tout le reste tomba ensuite. » Il ajoute que la Réforme lui parut encourager le libertinage par la liberté qu'elle laissait à l'homme d'interpréter les Ecritures (*Lettres et Mémoires de Marie*, pp. 4 sq.) Ce sont les mêmes arguments qui avaient déterminé la conversion de Chillingworth.

pouvait conserver. Son indifférence à la religion nationale scandalisait les témoins. L'opposition protestante avec Shaftesbury n'est pas plus vraiment respectueuse des choses sacrées : le Test Act est là pour prouver combien peu d'émotion la cène éveillait chez ces grands seigneurs qui décidèrent que pour être fonctionnaire, il fallait désormais communier dans l'Église nationale une fois l'an. On a beaucoup insisté sur le relâchement moral de la cour sous Charles II, il convient d'en dire un mot ici. Il est entendu que les gais compagnons, dont Hamilton raconte les exploits, sont des polissons. Whitehall est moins qu'un corps de garde. Mais on a été injuste pour l'époque : la cour de Jacques Ier était aussi corrompue, et il ne serait pas difficile de trouver au XVIIIe siècle des exemples aussi caractéristiques de sensualisme, d'égoïsme, de férocité. Ce que la Restauration eut en propre, ce fut le cynisme. Il était de mode d'afficher les plus mauvais instincts. On trouverait dans les mémoires du temps de quoi égaler les traits les plus horribles rapportés par Tacite (Charles II et le duc d'York donnant leur approbation à un complot pour assassiner Cromwell, Gardiner, *Commonwealth and Protectorate* III, 166-167 ; le naufrage du duc d'York, Burnet, *Own Time* II, 324 ; Charles II disséquant un nouveau-né, Pepys, *Diary*. 17. 2. 1662 ; Jeffreys et la sœur du condamné à mort. *Hist. of the Bloody Assizes* ; la mort du comte de Shrewsbury, Spence *Anecdotes*, p. 164). Mais ces faits sont exceptionnels et les contemporains les racontent pour les condamner. Charles II trouvait des censeurs tout près de lui . Un jour Pepys et Evelyn eurent sur le dérèglement de la cour une conversation pleine de tristesse. (Pepys, *Diary*, 26. 4. 1667). En étudiant le caractère de ces deux hauts fonctionnaires, on se fera une idée plus exacte des sentiments religieux que l'on pouvait éprouver dans les hautes classes : la religion de Pepys est superficielle, elle se réduit à certains gestes rituels, à quelques exclamations de reconnaissance ou de contrition ; sa vie privée n'est pas édifiante, mais il n'est pas fanfaron de vice ; Evelyn au contraire est un anglican « puritain », il a la délicatesse de conscience d'un Milton et il partage les passions politiques de ses contemporains au point d'applaudir à la barbare exécution des régicides. L'austérité des mœurs, la droiture, n'ont rien de rare chez les anglicans modérés à cette époque : on trouve dans la haute bourgeoisie même des mystiques surtout parmi les femmes (Mrs. Godolphin ; Mrs. Masham, la fille du latitudinaire Cudworth).

La bourgeoisie des villes, commerçants, banquiers officiers municipaux, est généralement restée puritaine, surtout à Londres. Sa fidélité aux vieilles coutumes, la ridigité de ses mœurs, prêtent à rire aux auteurs comiques. Elle se venge en critiquant la cour et en discréditant le théâtre. Elle est volontiers dissidente, se

souvenant que pendant la peste de 1665 le clergé anglican a déserté la ville. C'est au milieu de cette bourgeoisie qu'ont vécu Milton, Marvell, Defoe. Aux approches de la Révolution elle devient plus formaliste : elle apporte un grand soin à observer le dimanche [1]. Par réaction contre l'impiété de la cour elle s'enrôle parmi les *Sociétés de Réforme* [2] qui commencent à se fonder.

Enfin le petit peuple dans les villes ou dans les campagnes est franchement protestant. Il est en général dissident, baptiste ou congrégationaliste de préférence. C'est parmi les humbles que se recrutent les illuminés, les fanatiques, toute la foule obscure qui se laisse emprisonner et maltraiter, qui se révolte tantôt avec Venner, tantôt avec Monmouth, exige les exécutions du complot papiste, et, satisfaite de quelques mots à effets, de quelques refrains que lui ont appris les agents de Guillaume d'Orange, croit au millénium quand le libérateur débarque à Torbay. De cette populace, tour à tour féroce et attendrie, tenace dans ses convictions et ses préjugés et dont l'unique nourriture intellectuelle est la Bible et les exhortations des prédicants, est sorti un génie bizarre, un Milton sans culture, mais capable de rêveries admirables, le chaudronnier Bunyan.

La Restauration est une transition entre le siècle d'Elisabeth et le XVIIIe siècle : malgré les latitudinaires, malgré les rationalistes et les libertins, les Anglais sont restés superstitieux même dans les hautes classes. La critique est dans son enfance : en 1669, un certain Gale publiait un livre pour prouver que toute sagesse, toute science, viennent de Moïse ; l'ouvrage intitulé *The Court of the Gentiles* eut un très grand succès. Les esprits les plus vigoureux se perdent dans des spéculations extravagantes : Newton cherchait à lire l'avenir dans les prédictions de l'Apocalypse ; Glanvill, un sceptique par habitude, croit qu'avant leur incarnation sur cette terre, les âmes des hommes séjournent dans l'espace éthéré situé au-dessus de Saturne. L'astrologie a des adeptes en Charles II et Shaftesbury. On croit encore aux sorcières dans les milieux cultivés (Paroles du juge Hale en 1665. Buckle, II 36 n.) Les mémoires du temps sont remplis d'histoires de revenants (V. surtout la conversation rapportée par Pepys, 15. 6. 1663), Glanvill leur consacre de longues et savantes dissertations. « Les histoires assurées de sorcières et de revenants, écrit le latitudinaire More, rendent un vrai service à la religion et à la philosophie » (Tulloch, II, 390).

1. Au moment du complot papiste, le Parlement Whig vote une loi sur l'observation du dimanche (29 Car. II. c. 9.)

2. Ces sociétés sont d'abord des associations contre les « papistes » (1678). Elles deviennent rapidement des associations contre l'impiété et l'immoralité. Pour de plus amples détails, consulter : Beljame *Hommes de lettres*, pp. 255 sq.

La plupart des anecdotes que Defoe a patiemment recueillies pour son *Histoire du Diable* datent des dernières années du XVIIe siècle. L'attention que les Anglais portaient au merveilleux étonnait les étrangers : « c'est le pays des prophètes » écrit l'ambassadeur Comingers. « L'Anglais, dira Muralt quelques années plus tard, ajoute foi aisément à ce qu'on lui rapporte : c'est de là qu'on entend si souvent parler ici d'apparitions d'esprits. »

Le même voyageur ajoutait un mot qui pourra nous servir de conclusion. « On croiroit que les Anglais sont tous libertins ou dévots... ils sont toujours prêts à se faire la guerre pour quelque frivole cérémonie du culte. » Ce qui paraissait frivole à l'étranger était terriblement sérieux pour les Anglais. Si l'on n'étudie pas la religion sous la Restauration, on risque non seulement de ne pas comprendre certaines œuvres littéraires comme le *Paradis Perdu*, *Hudibras*, *la Biche et la Panthère*, mais aussi d'ignorer l'origine et la signification de certains traits du caractère anglais actuel. Cette étude peut sembler au premier abord aride et ennuyeuse, elle devient attachante si l'on y apporte un peu de curiosité, de l'impartialité, et la sympathie que méritent ceux qui autrefois ont recherché la vérité ou ont tenté de conformer leur conduite à leur idéal.

(*Fin*) CH. BASTIDE

Sujets proposés

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Dissertation. — Place de la morale dans l'ensemble de la philosophie de Descartes.

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — Le sentiment de la nature dans Rousseau et dans George Sand.

Thème latin. — J.-J. ROUSSEAU, *Lettre à Christophe de Beaumont* (conclusion), depuis : « Vous me traitez d'impie...» jusqu'à : «... on nous accuse encore de vous manquer de respect ».

Version latine. — CICÉRON, *Brutus*, XLIX, depuis : « Recte requiris, Attice, » jusqu'à :« Quum multi essent oratores...».

Thème grec. — BUFFON, *Les Époques de la Nature, VIIe Époque*, Conclusion, depuis : « Dans les animaux, la plupart des qualités qui paraissent individuelles », jusqu'à : « les trésors de son inépuisable fécondité ».

Version grecque. — ESCHYLE, *Prométhée*, v. 452 à 487.

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — Discuter cette opinion d'un critique : « La couleur locale n'a rien en soi de proprement ou d'essentiellement dramatique, et on pourrait en dire autant de la force ou de la grandeur des situations. *Les Burgraves* en serviraient au besoin de preuve...» (BRUNETIÈRE, *Et. Crit.*, VII, p. 208).

Thème latin. — BUFFON, *Hist. Natur.* (*Pages choisies*, éd. Bonnefon, p. 8), depuis : « La première vérité qui sort de cet examen sérieux de la nature...», jusqu'à : « qui dérangent nécessairement le projet du système général ».

Version latine. — LUCAIN, *Pharsale*, livre IV, v. 799 à 824, (Sur la mort de Curion) : « Quid nunc rostra tibi prosunt turbata forumque...»

Thème grec. — RACINE, *Lettre à son fils* du 16 juin 1698. (*Lettres du* XVIIe siècle, éd. Lanson, p. 444), depuis : « Vous jugez bien aussi que tout cela n'est pas un petit embarras...», jusqu'à : « qu'il faut maintenant songer à établir ».

Grammaire. — Commenter au point de vue grammatical les passages suivants :

1° Ὣς ἔφατ', οὐδ' ἀπίθησε θεά, λευκώλενος Ἥρη,
μάστιξεν δ'ἵππους· τὼ δ' οὐκ ἄκοντε πετέσθην
μεσσηγὺς γαίης τε καὶ οὐρανοῦ ἀστερόεντος.
Ὅσσον δ'ἠεροειδὲς ἀνὴρ ἴδεν ὀφθαλμοῖσιν
ἥμενος ἐν σκοπιῇ λεύσσων ἐπὶ οἴνοπα πόντον,
τόσσον ἔπι θρώσκουσι θεῶν ὑψηχέες ἵπποι.
Ἀλλ' ὅτε δὴ Τροίην ἵξον ποταμώ τε ῥέοντε
ἦχι ῥοὰς Σιμόεις συμβάλλετον ἠδὲ Σκάμανδρος,
ἔνθ' ἵππους ἔστησε θεά, λευκώλενος Ἥρη,
λύσασ' ἐξ ὀχέων, περὶ δ' ἠέρα πουλὺν ἔχευεν·
τοῖσιν δ' ἀμβροσίην Σιμόεις ἀνέτειλε νέμεσθαι.
Αἱ δὲ βάτην τρήρωσι πελειάσιν ἴθμαθ' ὁμοῖαι,
ἀνδράσιν Ἀργείοισιν ἀλεξέμεναι μεμαυῖαι.

(HOMÈRE, *Iliade*, V, 767-779).

2° Versæ inde ad Tiberium preces, et ille varia edisserebat de magnitudine imperii, sua modestia : solam divi Augusti mentem tantæ molis capacem ; se in partem curarum ab illo vocatum experiendo didicisse quam arduum, quam subjectum fortunæ regendi cuncta onus. Proinde in civitate tot illustribus viris subnixa non ad unum omnia deferrent : plures facilius munia reipublicæ sociatis laboribus exsecuturos. Plus in oratione tali dignitatis quam fidei erat, Tiberioque etiam in rebus quas non occuleret, seu natura sive adsuetudine, suspensa semper et obscura verba : tunc vero nitenti ut sensus penitus suos abderet, in incertum et ambiguum magis implicabantur.

(Tacite, *Annales*, I, 11).

Sujets proposés par M. Uri.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

I. — Le rôle politique de Cicéron jusqu'à la mort de César.
II. — Colbert et le système protecteur.
III. — Formation et répartition des dunes littorales.

AGRÉGATION DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Thème. — Sainte-Beuve, *Lundis III*, sur *Frédéric II*, depuis « Au point de vue du goût... », jusqu'à : « de très mauvais ».

Version. — Stefan George. *Der Teppich des Lebens. Vorspiel :* pages 16 et 17.

Dissertation française. — Le sentiment de la nature dans le *Sturm und Drang* et la poésie lyrique contemporaine (en prenant comme texte les auteurs du programme).

Dissertation allemande. — Herder und Gœthe.

ANGLAIS

Version. — Bunyan, *Grace Abounding*, depuis : « One thing I may not omit » jusqu'à : « precious to me in those days ». (éd. Cassell, p. 28-30).

Thème. — Taine, *Litt. Angl.*, vol. V (pp. 334-335) depuis « Vous êtes bien Français », jusqu'à : « que vous appelez Londres et Manchester ».

Dissertation anglaise. — What is your idea of a good translation ?

Dissertation française. — Apprécier le mot de Carlyle sur Shakespeare : « His art is not artifice » (*Heroes*, III).

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Morale, Pédagogie. — Appréciez cette théorie d'un observateur contemporain : « L'esprit seul a de la mémoire. Il se rappelle nettement les faits qu'il a connus, les idées qu'il a comprises... Le cœur n'a pas cette faculté, il n'a pas de mémoire ; il ne connaît que ce qu'il sent actuellement. S'il croit se rappeler des sentiments passés, c'est qu'ils ne sont pas encore tout à fait éteints, et qu'il les éprouve encore. » (V. Jacquemont).

Littérature. — Influence de Plutarque et des orateurs romains sur la littérature du XVIIIe siècle.

LICENCE ÈS LETTRES [1]

Composition française. — Commenter la pensée suivante : « L'homme puise dans son propre cœur la vie et les voix de la nature. »

Dissertation latine. — De servorum personis apud Plautum.

LICENCE PHILOSOPHIQUE [1]

Histoire de la Philosophie. — 1° En quoi diffère de la notion péripatéticienne et scolastique de la *Science* l'idée que s'en fait Bacon.

Philosophie dogmatique. — 1° Qu'est-ce que la *Vérité* ? Sens psychologique, logique et métaphysique de ce mot.

LICENCE HISTORIQUE

Histoire ancienne. — Organisation politique de l'Italie avant la Guerre Sociale; résultats de cette guerre situation politique de l'Italie à la fin de la République (on laissera de côté l'histoire de la Guerre Sociale).

Histoire du moyen âge [1]. — 1° Théodoric et la domination des Ostrogoths en Italie.

Histoire moderne et contemporaine [2]. — L'Unité italienne depuis le traité de Villafranca jusqu'en 1871.

1. Sujets donnés par la Faculté des lettres de l'Université d'Aix (Juillet 1907).
2. Sujets donnés par la Faculté des Lettres de l'Université de Toulouse (Juillet 1707).

LICENCES ET CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Thème. — Souriau, *Les Conditions du bonheur*, p. 274 : « mais voici la grande difficulté », jusqu'à : « le bonheur général de la société diminue ».

Version. — Hugo von Hofmannsthal, la poésie : « Manche freilich... »

Dissertation française. — « La littérature française doit être toujours nationale et toujours européenne ». (Gaston Paris).

Dissertation allemande. — « Ist die gegenwärtige Dichtung Volksdichtung ? »

ANGLAIS

Version. — Carlyle, *Heroes*, III, depuis : « If I say therefore that Shakespeare, » jusqu'à : « Is very beautiful to me ». (éd Cassell. pp. 89-90).

Thème. — Molière, *Bourgeois gentilhomme*. (A. III, Sc. 9) jusqu'à : « tous les défauts que tu peux voir en elle ».

Composition française. — Comment vous figurez-vous la représentation d'une pièce de Shakespeare au XVIe siècle ?

A consulter : Baker, *Shakespeare as a dramatist*, ch. I

Rédaction anglaise. — Chief periods in the growth of the English language.

A consulter : La Quesnerie-Bastide, *The English Language*, ch. I

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Morale, Pédagogie. — « On me fait haïr, dit Montaigne, les choses les plus évidentes quand on me les plante pour infaillibles. J'aime ces mots qui adoucissent la témérité de nos propositions : il me semble, par aventure, il pourrait être... ». — Du doute philosophique : dans quelle mesure le maître doit le pratiquer en s'adressant à ses élèves.

Littérature. — Appréciez ce jugement de Montesquieu sur lui-même : « L'esprit que j'ai est un moule, on n'en tire jamais que les mêmes portraits. »

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SÈVRES

Littérature. — Que pensez-vous de cette théorie d'un poète anglais du XIXe siècle : « Chez un grand poète, le sentiment de la beauté dépasse ou plutôt supprime tous les autres ? » (Keats.)

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES GARÇONS

Mathématiques spéciales.

Composition française. — *La conquête de la vérité est-elle bonne et désirable ?* — Certain moraliste du XVIIIe siècle a émis cette belle sentence :

« *La vie nous a été donnée pour que nous échangions chacun de ses instants contre une parcelle de vérité.* »

Vers le même temps, le spirituel Fontenelle, égoïste fameux, écrivait (par boutade ou sérieusement) cette pensée au moins discutable, et fort peu généreuse :

« *Si j'avais la main pleine de vérités, je me garderais bien de l'ouvrir !* »

Étudier comparativement ces deux opinions; les expliquer avec précision, et, s'il se peut, les concilier.

(Voir, dans l'ouvrage de M. Germain Arnaud, *Compositions françaises, Enseignement supérieur des jeunes filles*, Laffitte, éditeur, à Marseille, 1904, pp. 451 et 485, l'esquisse du développement de ces deux sujets distinctement traités.)

Comm. par M. Victor Glachant, Prof. de Première au lycée Louis-le-Grand.

Cours de Saint-Cyr.

Composition française. — Commenter ces mots prononcés par M. Lavisse dans un discours de distribution de prix : « La science continue à chercher. Jusqu'où elle ira, personne ne le sait. Sa grandeur, sa beauté, son humanité est dans cette incertitude même. »

Communiqué par M. Ed. Jullien, Professeur au collège de Blaye.

Première supérieure.

Composition française. — *Une soirée philosophique chez Madame de Sévigné.* La question de l' « âme des bêtes » était fort à la mode au XVIIe siècle. Le paradoxe de Descartes avait trouvé ses partisans et ses adversaires et un homme du monde, pour peu

qu'il se piquât de philosophie, était à même de le défendre ou de le combattre. Vous imaginerez dans le salon de l'Hôtel Carnavalet, chez Madame de Sévigné, une réunion de gens d'esprit où ce point de doctrine fait le sujet d'un très libre et très aimable entretien. Vous supposerez que Madame de Grignan, l'admiratrice de Descartes, Bernier, l'ami de Gassendi, M. de La Rochefoucauld, M. de La Fontaine enfin prennent part à cette discussion que conduit la Marquise.

A lire : MONTAIGNE, *Essais*, II, 12 (éd. Garnier, t. I, pp. 414 sqq.) où l'auteur, sous prétexte de rabaisser l'orgueil de l'homme, tente de prouver, à l'aide de faits empruntés à Pline ou à Elien, que les animaux sont capables de raisonner; — DESCARTES, *Disc. de la Méthode*, 5e partie; à compléter notamment par la lettre à Plempius du 3 octobre 1637 (éd. Adam-Tannery, t. I, p. 413) et celle de Morus du 11 décembre 1648 (éd. Clerselier, t. I. n° 66); M. L. Clément, dans l'introduction de son édition des *Fables* de La Fontaine (Libr. Armand Colin), a résumé avec précision l'argumentation de Descartes; — Mme de SÉVIGNÉ, qui ne peut croire que sa chienne Marphyse soit une simple machine (lettre du 23 mars 1672); — LA FONTAINE, *Discours à Mad. de la Sablière*, en tête du livre IX; IX, 7; X, 14, XI, 9; — Mlle DE SCUDÉRY, lettre à M. Huet, 1689, citée par M. Lanson, dans son *Choix de Lettres du XVIIe siècle*, p. 282; — SAINT-MARC GIRARDIN, *La Fontaine et les fabulistes*, t. II, pp. 115 sqq., *passim*.

Communiqué par M. G. CAYROU, professeur de Première au lycée d'Aurillac.

Composition latine. — Satis nota est illa Variana clades, in qua exercitus omnium fortissimus, disciplina, manu experientiaque bellorum inter Romanos milites princeps, marcore ducis, perfidia hostis, iniquitate fortunæ circumventus, ad internecionem trucidatus est. Duci plus ad moriendum, quam ad pugnandum, animi fuit, qui se ipse transfixit. Vari corpus semiustum hostilis laceravit feritas; caput ejus abscissum, latumque ad Maroboduum, Marcomannorum regem, et ab eo missum ad Cæsarem (Augustum), gentilitii tandem tumuli sepultura honoratum est.

Illarum exsequiarum pompa describetur, et, si placet, Vari funebris oratio breviter a filio ejus habebitur; cujus indolem Velleius Paterculus his verbis expressit: « Vir ingenio mitis, moribus quietus, ut corpore, ita animo immobilior, otio magis castrorum quam bellicæ assuetus militiæ... Is, cum exercitui, qui erat in Germania, præesset, concepit... eos homines, qui gladiis domari non poterant, posse jure mulceri. — Quo proposito,... velut inter viros pacis gaudentes dulcedine, jurisdictionibus, agendoque pro tribunali, trahebat æstiva. »

(VELLEIUS PATERCULUS, l. II, c. 117-119.)

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Première.

Composition française. — Au lendemain de la paix d'Aix-la-Chapelle, Boileau adressait au roi son épître I, où on lit ces vers :

> ... Et nos voisins frustrés de ces tributs serviles
> Que payait à leur art le luxe de nos villes ».

M. Hémon remarque que, par ces deux vers, Boileau désigne « les progrès de l'industrie française, devenue rivale de l'industrie étrangère.»

Que savez-vous de l'industrie au XVIIe siècle ? Vous chercherez à tracer son histoire à cette époque.

Communiqué par M. Ed. Jullien.

Thème latin. — *A Jeanne Darc.*

Qui t'inspira, jeune et faible bergère,
D'abandonner la houlette légère
Et les tissus commencés par ta main ?
Ta sainte ardeur n'a pas été trompée ;
Mais quel pouvoir brise sous ton épée
Les cimiers d'or et les casques d'airain ?
L'aube du jour voit briller ton armure,
L'acier pesant couvre ta chevelure,
Et des combats tu cours braver le sort.

Qui t'inspira de quitter ton vieux père,
De préférer aux baisers de ta mère
L'horreur des camps, le carnage et la mort ?

C'est Dieu qui l'a voulu, c'est le Dieu des armées
Qui regarde en pitié les pleurs des malheureux :
C'est lui qui délivra nos tribus opprimées
Sous le poids d'un joug rigoureux.
C'est lui, c'est l'Éternel, c'est le Dieu des armées !

L'ange exterminateur bénit ton étendard.
Il mit dans tes accents un son mâle et terrible,
La force dans ton bras, la mort dans ton regard,
Et dit à la brebis paisible :
« Va déchirer le léopard ! »

(Casimir Delavigne.)

Version grecque. — *Nicias aux Athéniens, pour les détourner de l'expédition de Sicile (415 av. J.-C.)* — Ἡ μὲν ἐκκλησία περὶ παρασκευῆς τῆς ἡμετέρας ἥδε ξυνελέγη, καθ' ὅτι χρὴ ἐς Σικελίαν ἐκπλεῖν· ἐμοὶ μέντοι δοκεῖ καὶ περὶ αὐτοῦ τούτου ἔτι χρῆναι σκέψασθαι, εἰ ἄμεινόν ἐστι ἐκπέμπειν τὰς ναῦς καὶ μὴ οὕτω

βραχείᾳ βουλῇ περὶ μεγάλων πραγμάτων ἀνδράσιν ἀλλοφύλοις πειθομένους πόλεμον οὐ προσήκοντα ἄρασθαι. Καίτοι ἔγωγε καὶ τιμῶμαι ἐκ τοῦ τοιούτου, καὶ ἧσσον ἑτέρων περὶ τῷ ἐμαυτοῦ σώματι ὀρρωδῶ (νομίζων ὁμοίως ἀγαθὸν πολιτὴν εἶναι ὃς ἂν καὶ τοῦ σώματός τε καὶ τῆς οὐσίας προνοῆται· μάλιστα γὰρ ἂν ὁ τοιοῦτος καὶ τὰ τῆς πόλεως δι' ἑαυτὸν βούλοιτο ὀρθοῦσθαι). Ὅμως δὲ οὔτε ἐν τῷ πρότερον χρόνῳ διὰ τὸ προτιμᾶσθαι εἶπον παρὰ γνώμην οὔτε νῦν, ἀλλὰ ἢ ἂν γιγνώσκω βέλτιστα ἐρῶ... Φημὶ γὰρ ὑμᾶς πολεμίους πολλοὺς ἐνθάδε ὑπολιπόντας, καὶ ἑτέρους ἐπιθυμεῖν, ἐκεῖσε πλεύσαντας, δεῦρο ἐπαγαγέσθαι. Καὶ οἴεσθε ἴσως τὰς γενομένας ὑμῖν σπονδὰς ἔχειν τι βέβαιον, αἳ ἡσυχαζόντων μὲν ὑμῶν ὀνόματι σπονδαὶ ἔσονται (οὕτω γὰρ ἐνθένδε οἱ ἄνδρες ἔπραξαν αὐτά, καὶ ἐκ τῶν ἐναντίων)· σφαλέντων δέ που ἀξιοχρέῳ δυνάμει, ταχεῖαν τὴν ἐπιχείρησιν ἡμῖν οἱ ἐχθροὶ ποιήσονται...

Ὥστε χρὴ σκοπεῖν τινα αὐτά, καὶ μὴ μετεώρῳ τε πόλει ἀξιοῦν κινδυνεύειν, καὶ ἀρχῆς ἄλλης ὀρέγεσθαι, πρὶν ἣν ἔχομεν βεβαιωσώμεθα... (Thucydide, VI.)

Sujets communiqués par M. Victor Glachant.

Seconde.

Composition française. — Qu'entendez-vous par *bon goût*, *mauvais goût*, en art et particulièrement en littérature? Citez de l'un et de l'autre des exemples notés par vous au cours de vos lectures. Après avoir défini le goût chez l'écrivain, vous indiquerez ce qu'est le goût chez celui qui lit, et vous montrerez, en vous prenant vous-même pour exemple, comment le goût s'acquiert ou s améliore.

(Voir Voltaire *Extraits* [Fallex] page 318 et suivantes).

Communiqué par M. P. Pasquier, professeur au lycée de Dijon.

Version latine. — *Origine de l'éloquence.* — Si volumus hujus rei, quæ vocatur eloquentia, considerare principium, reperiemus id ex honestissimis causis natum, atque ab optimis rationibus profectum. Nam fuit quoddam tempus, cum in agris homines passim bestiarum more vagabantur, et sibi victu fero vitam propagabant; nec ratione animi quidquam, sed pleraque viribus corporis administrabant. Nondum divinæ religiones, non humani officii ratio colebatur; nemo nuptias viderat legitimas; non certos quisquam aspexerat liberos; non jus æquabile quid utilitatis

haberet, acceperat. Ita propter errorem atque inscientiam, cæca atque temeraria dominatrix animi cupiditas ad se explendam corporis viribus abutebatur, perniciosissimis satellitibus. Quo tempore quidam, magnus videlicet vir et sapiens, cognovit quæ materia et quanta ad maximas res opportunitas inesset in animis hominum, si quis posset eam elicere, et præcipiendo meliorem reddere; qui dispersos homines in agris, et in tectis silvestribus abditos, ratione quadam compulit unum in locum, et congregavit, et eos in unam quamque rem inducens utilem atque honestam, primo propter insolentiam reclamantes, deinde propter rationem atque orationem studiosius audientes ex feris et immanibus mites reddidit et mansuetos.

(Cicéron, *De Inventione, I*, 1-2.)

Thème grec (*ou* **latin**). — *Derniers moments de Mélisande.* — Golaud. Elle ferme les yeux... — Arkel. Attention... Attention... Il faut parler à voix basse. Il ne faut plus l'inquiéter... L'âme humaine est très silencieuse... L'âme humaine aime à s'en aller seule... Elle souffre si timidement...

En ce moment, toutes les servantes tombent subitement à genoux au fond de la chambre.

Arkel, *se tournant.* —. Qu'y a-t-il?

Le médecin, *s'approchant du lit et tâtant le corps.* — Elles ont raison...

Un long silence.

Arkel. — Je n'ai rien vu. Êtes-vous sûr?...

Le médecin. — Oui, oui. — Arkel. Je n'ai rien entendu... Si vite, si vite... Tout à coup... Elle s'en va sans rien dire... — Golaud, *sanglotant.* Oh! oh! oh! — Arkel. Ne restez pas ici, Golaud... Il lui faut le silence, maintenant... Venez, venez... C'est terrible, mais ce n'est pas votre faute... C'était un petit être si tranquille, si timide et si silencieux... Elle est là, comme si elle était la grande sœur de son enfant... Venez, venez... Mon Dieu! Mon Dieu!... Je n'y comprendrai rien non plus... Ne restons pas ici. — Venez; il ne faut pas que l'enfant reste dans cette chambre... Il faut qu'il vive, maintenant, à sa place... C'est au tour de la pauvre petite...

... Si j'étais Dieu, j'aurais pitié du cœur des hommes!...

Ils sortent en silence.

(Maurice Mæterlinck, *Pelléas et Mélisande*, acte V.)

Communiqué par M. Victor Glachant.

N. B. — Ne pas traduire les noms propres : les remplacer par de simples initiales. *Mélisande* = *Melisanda.* Μελισάνδη.

Le prince Golaud est le mari, défiant et jaloux, de la jeune Mélisande qu'il a trouvée perdue dans un bois, près d'une source, et qu'il a épousée par amour. Le vieux roi Arkel est l'aïeul de Golaud.

Troisième.

Composition française. — *Épisode du combat d'El-Menabba, dans le Sud-Oranais (16 avril 1908).* — La colonne française d'environ mille hommes (légion étrangère, zouaves, tirailleurs, spahis sahariens, artillerie de montagne), sous les ordres du colonel Pierron, avait installé son camp sur un plateau assez étendu, dont une pente aboutissait à un ravin bordé par une petite palmeraie et dominé par un mamelon.

A quatre heures du matin, les Marocains, qui, dans la nuit du 15 au 16 avril 1908, avaient franchi la distance de vingt-cinq kilomètres qui les séparait de nos avant-postes, s'avancèrent en rampant à travers les hautes broussailles, débordèrent le poste de surveillance confié aux spahis sahariens, et se ruèrent à l'assaut du camp, tandis qu'un fort contingent, embusqué dans le ravin, dans la palmeraie et sur le mamelon, fusillait furieusement notre position.

Vous décrirez l'invasion de l'ennemi dans le camp français, surpris en plein sommeil, le corps-à-corps terrible qui s'ensuivit, les ordres rapides, etc. Enfin les assaillants sont exterminés ou rejetés hors de nos lignes.

Mais il fallait débusquer les Marocains du tertre d'où leur feu plongeant était si meurtrier. Commandés par le capitaine Maury, les légionnaires s'élancent, sous une grêle de balles. Décimée par une rafale de fer avant d'arriver au mamelon, mais aidée par l'intervention d'une pièce de canon merveilleusement pointée dont les obus, en deux coups, rasèrent la crête du mamelon sans danger pour nos soldats, la troupe de Maury parvient enfin à déloger les agresseurs. La débandade alors est générale. Les Marocains s'enfuient, poursuivis et sabrés par la cavalerie sur un espace de dix kilomètres...

Nous comptions quarante morts, une centaine de blessés, et, parmi ces derniers, l'héroïque capitaine Maury. Le colonel, qui, du camp, avait suivi l'action avec angoisse, embrassa devant toute la colonne le vaillant officier vainqueur, et lui dit ces simples mots : « *Vous nous avez sauvés !* »

(Voir le récit de ce glorieux combat dans le *Journal des Débats* du mardi 21 avril 1908.)

Sujet communiqué par M. Victor Glachant.

Thème grec. — *Le culte des morts chez les anciens.* — Les morts passaient pour des êtres sacrés. Les anciens leur donnaient les épithètes les plus respectueuses qu'ils pussent trouver ; ils les appelaient bons, saints, bienheureux. Ils avaient pour eux toute la vénération que l'homme peut avoir pour la divinité qu'il aime

ou qu'il redoute. Dans leur pensée, chaque mort était un dieu. Cette sorte d'apothéose n'était pas le privilège des grands hommes; on ne faisait pas de distinction entre les morts. Il n'était même pas nécessaire d'avoir été un homme vertueux ; le méchant devenait un dieu tout autant que l'homme de bien. Les tombeaux étaient les temples de ces divinités. C'était là que le dieu vivait enseveli. Devant le tombeau il y avait un autel pour les sacrifices, comme devant les temples des dieux.

FUSTEL DE COULANGES, *La Cité antique*, Liv. I, chap. 2.

Communiqué par M. G. CAYROU.

Quatrième.

Composition française. — *Une représentation tragique.* — Il arriva plus d'une fois, à Athènes ou à Rome, que des acteurs furent tués véritablement par ceux qui devaient faire le simulacre de les frapper. Mais la plus curieuse aventure en ce genre est assurément celle qui se passa en Suède sous le roi Jean II, et dont une vieille chronique suédoise nous rapporte le récit. — On représentait devant le souverain le *Mystère de la Passion*. L'acteur qui jouait le rôle de Longus, voulant feindre de percer avec sa lance le côté du crucifié, ne se contenta pas d'en faire le geste, mais, emporté par la chaleur de l'action, il enfonça réellement le fer de sa lance dans le côté du malheureux. Celui-ci tomba mort et écrasa de son poids l'actrice qui jouait le rôle de Marie. Jean II, indigné de la brutalité de Longus, s'élança sur lui à la vue des deux morts, et lui coupa la tête d'un coup de cimeterre. Alors les spectateurs, qui avaient trouvé Longus excellent et qui ne lui avaient pas ménagé leurs applaudissements, s'indignèrent si fort de la sévérité du roi qu'ils se révoltèrent, se jetèrent sur lui, et, sans sortir de la salle, lui tranchèrent la tête. — Raconter cet horrible spectacle.

Cinquième.

Narration française. — *Une spirituelle repartie.* — Le célèbre écrivain Alphonse Karr avait pour voisin de campagne un comte italien, possesseur d'une riche bibliothèque.

L'auteur des *Guêpes* le fit prier, un jour, de lui prêter un de ses volumes. Le jaloux bibliophile fit répondre qu'il ne laissait sortir aucun livre de sa collection, mais que, si M. Alphonse Karr voulait venir lire dans sa bibliothèque, il en aurait toute liberté.

A quelque temps de là, le comte eut besoin d'un arrosoir et l'envoya emprunter à son voisin Alphonse Karr, qui répliqua :

« Je n'en laisse sortir aucun de mon jardin ; mais si M. le comte veut bien venir arroser chez moi toute la journée, il me fera plaisir ! »

Conter cette petite anecdote, et en tirer la morale.

Sujets communiqués par M. VICTOR GLACHANT.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième Année

Morale, Pédagogie. — Pour La Bruyère : « Une belle femme qui a les qualités d'un honnête homme est ce qu'il y au monde d'un commerce plus délicieux; l'on trouve en elle tout le mérite des deux sexes. »

Quelle sont les qualités d'honnête homme que vous souhaiteriez le plus à une femme?

Littérature. — On vous a lu en classe, l'*Enlèvement de la Redoute*, de Prosper Mérimée. — Quelle impression, tant au point de vue du fond que de la forme, vous a laisséa cette lecture?

Quatrième année.

Morale, Pédagogie. — Développez cette pensée de Vauvenargues : « L'on ne fait rien que par la vérité, mais il y faut de la douceur, de l'adresse, et de la délicatesse. »

Littérature. — Comparez la coquetterie d'Armande dans les *Femmes Savantes* à celle de Célimène dans le *Misanthrope*.

Troisième année.

Morale. — L'irrésolution. — Son origine, ses dangers.

Littérature. — Les Nomades.

Conseils Généraux. — Bien décrire la roulotte aux couleurs vives sur la route ensoleillée, le cheval maigre au poil poussiéreux qui la traîne, les figures d'enfants embroussaillées aux cheveux rebelles qui se montrent aux petites fenêtres. — I. Première impression admirative et presque envieuse : ceux-là mènent une vie libre et sans entraves variée. — II. Puis, songer à ce qu'est au fond cette vie précaire, misérable et souvent malhonnête par les temps rigoureux, dans les campagnes où les nomades sont presque toujours vus avec une méfiance quelquefois trop fondée. Médiocre au point de vue matériel, cette existence errante l'est autant au point de vue moral : le nomade qui l'est par goût, dans nos sociétés organisées, l'est presque toujours aussi par paresse, impossible de s'attacher aux choses et aux êtres parce qu'il faut toujours donner de son cœur et de sa peine aux uns et aux autres pour en recevoir aussi quelque joie. Il n'aime pas, il n'est pas aimé, il marche toujours et n'a pas de but. — III. La cahotante voiture peut continuer son chemin : ce n'est plus avec envie, avec peur, ou pitié seulement que notre œil la suit, mais en souhaitant qu'elle fasse bientôt place, pour ses possesseurs, à la petite maison stable où, après la tâche de chaque jour vient chercher un repos mérité la famille enfin fixée au sol, au travail, au bien.

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, rue de Mézières, 5, PARIS

Dernières Nouveautés :

G. PELLISSIER

Voltaire Philosophe

MÉTAPHYSIQUE ET PHYSIQUE — RELIGION — MORALE — POLITIQUE

Un volume in-18 jésus, broché . . . . . 3 fr. 50

Précédemment paru :

Voltaire *(Etudes critiques)*, par EDME CHAMPION. Un volume in-18 jésus, broché . . . . . 3 fr. 50

KARL MANTZIUS

Molière : Les Théâtres, le Public et les Comédiens de son temps

Traduit du danois par MAURICE PELLISSON

Un volume in-8 cavalier (23c × 16c), *40 gravures*, broché. 5 fr.

PAUL SOURIAU

Les Conditions du Bonheur

Les conditions personnelles du bonheur : Les éléments, l'évaluation, les conditions physiologiques du bonheur. Le bonheur normal. La vie intérieure. — *La vie de famille :* La famille, le mariage, les parents, les enfants. — *Les conditions sociales du bonheur :* Conditions économiques. La civilisation et le bonheur. Le bonheur et la moralité. La religion et le bonheur.

Un volume in-18 jésus, broché . . . . . 3 fr. 50

MISSIONS AU SAHARA, par E.-F. GAUTIER et R. CHUDEAU

E.-F. GAUTIER

TOME I : Sahara algérien

Un volume in-8° raisin (26c × 16c), *65 figures et cartes* dans le texte et *hors texte*, dont *2 cartes* en *couleur*; *96 phototypies hors texte*, broché . . . . . 15 fr.

(Envoi franco sur demande du Prospectus : SAHARA ALGÉRIEN*)*

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, rue de Mézières, 5, PARIS

HISTOIRE DE L'ART

DEPUIS LES PREMIERS TEMPS CHRÉTIENS
JUSQU'A NOS JOURS

publiée sous la direction de **ANDRÉ MICHEL** Professeur à l'École du Louvre

Vient de Paraître : TOME III

Le Réalisme. Les Débuts de la Renaissance

PREMIÈRE PARTIE : Le Style Flamboyant. Le Réalisme

Le Style flamboyant (caractères généraux et origines), par CAMILLE ENLART.
La Peinture en France (1350-1422), par le Cte PAUL DURRIEU.
La Peinture (Pays-Bas et Nord de l'Europe), par L. DE FOURCAUD, A. MICHEL, etc.
La Gravure et l'Estampe, par HENRI BOUCHOT.
La Tapisserie aux XIVe et XVe siècles, par JULES GUIFFREY.
La Sculpture en France et dans les Pays du Nord, par ANDRÉ MICHEL.
L'Art monétaire par MAURICE PROU.

In-8 gr. jésus, 480 p., 257 *Gravures*, 5 *Héliogr. hors texte*, broché. 15 fr.
Relié demi-chagrin, tête dorée . . . . . 22 fr.

QUATRE VOLUMES PRÉCÉDEMMENT PARUS

TOME I. Des Débuts de l'Art chrétien à la fin de la période romane

PREMIÈRE PARTIE : **L'Art pré-roman.** In-8e gr. jésus, *illustré*, broché. . 15 fr.

SECONDE PARTIE : **L'Art roman.** In-8e gr. jésus, *illustré*, broché. . 15 fr.

TOME II. Formation, Expansion et Évolution de l'Art Gothique

PREMIÈRE PARTIE : **Formation et Expansion de l'Art gothique.** Un volume in-8e gr. jésus, *illustré* . . 15 fr.

SECONDE PARTIE : **Évolution de l'Art gothique.** Un volume in-8e grand jésus, *illustré*, broché . . . . . 15 fr.

Chaque volume, relié demi-chagrin, tête dorée. . . . . 22 fr.

L'HISTOIRE DE L'ART formera huit tomes in-8e grand jésus, divisés chacun en deux parties ou volumes. Chaque volume sera mis en vente séparément.

Elle paraît *par fascicules*. — Chaque fascicule . . . . . 1 fr. 50

Paris. — Typ. PHILIPPE RENOUARD, 19, rue des Saints-Pères. — 1922

N° 7. — Dix-septième année 15 Juillet 1908.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie

COMITÉ DE PATRONAGE ET DE RÉDACTION : MM.

A. BARET, professeur adjoint à l'Université de Paris ;
C. BILDAME, professeur au collège Rollin ;
Mme **L. BELUGOU**, directrice de l'École normale supérieure de Sèvres ;
Tissot BÉNARD, maître de conférences à l'École des Hautes-Études ;
H. BORNECQUE, professeur à l'Université de Lille ;
Ferdinand BRUNOT, professeur à l'Université de Paris ;
A. CARTAULT, professeur à l'Université de Paris ;
L. CLÉMENT, professeur à l'Université de Lille ;
Alfred CROISET, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris ;
Paul CROUZET, professeur au collège Rollin ;
A. DARLU, inspecteur général ;
V. DELBOS, professeur adjoint à l'Université de Paris ;
Ch. DIEHL, professeur à l'Université de Paris ;
Mlle **M. DUGARD**, professeur au lycée Molière ;
E. DE FOVILLE, membre de l'Institut ;
F. GACHE, professeur au lycée d'Alais ;
Tissot GLAGNANT, professeur au lycée Louis-le-Grand ;
H. GOELZER, professeur à l'Université de Paris ;
Camille JULLIAN, professeur au Collège de France ;
G. LANSON, professeur à l'Université de Paris ;
Ernest LAVISSE, de l'Académie française, professeur à l'Université de Paris ;
Jules LEBRAND, député des Basses-Pyrénées ;
Mlle **H. LEROUX**, professeur au lycée Molière ;
Henri LICHTENBERGER, maître de conférences à l'Université de Paris ;
CH. LYON-CAEN, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris ;
MARTEL, professeur honoraire au lycée Carnot ;
L. MENTION, professeur au lycée Henri IV ;
L. MOREL, maître de conférences à l'Université de Paris ;
Édouard PETIT, inspecteur général ;
G. REYNIER, maître de conférences à l'Université de Paris ;
Ch. SCHWEITZER, professeur au lycée Janson ;
Ch. SEIGNOBOS, professeur à l'Université de Paris ;
URI, secrétaire de la Faculté des lettres de l'Université de Paris ;
P. VIDAL de la BLACHE, membre de l'Institut, professeur à l'Université de Paris.

Secrétaire général : **M. Gustave REYNIER.**

Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, Paris, 6e

La *Revue* paraît le 15 de mois. — UN AN, *de chaque mois :* France, 10 fr. — Colonies & Étranger, 12 fr.

La **Revue Universitaire** *ne paraît pas en août et septembre.*

SOMMAIRE

L'enseignement du français dans la classe de Première, par M. **Gustave Dulong**, professeur de Première au lycée de Bordeaux 93

Le thème latin et la méthode directe, par M. **E. Meyer**, professeur au lycée de Tourcoing 117

Le grec obligatoire dans le Premier Cycle, par M. **E. Blanguernon**, professeur au lycée de Douai 127

Nos Élèves. *L'élève pauvre*, par M. **A. Dauphin**, professeur au lycée de Nîmes. 139

L'Enseignement secondaire en Angleterre. *Un programme classico-moderne*, par M. le **Dr Rouse**, directeur du « Perse grammar School » à Cambridge. 153

La prononciation du latin dans l'enseignement secondaire, par M. **E. Rey**, professeur au lycée de Lyon 142

Bibliographie : *Philosophie*, par M. **Victor Delbos**, ... 146

— *Littérature grecque* par M. **Gustave Fougères**. 152

Revue des Revues : *Philologie latine*, par M. **Henri Bornecque**, professeur à l'Université de Lille. 156

Chronique du mois : *Encore la question des vacances. — Une solution négative. — Au conseil d'État. — La liquidation des pensions de retraites. — Au lycée Fénelon. — Un quart de centenaire. — L'association des professeurs de Facultés* 163

Échos et nouvelles : — Élections et nominations au Conseil Supérieur. — La responsabilité des membres de l'enseignement public. — Période d'instruction dans la réserve de l'armée territoriale des membres de l'enseignement public. — Règlement relatif à l'échange d'assistantes allemandes et françaises. — Société de secours mutuels des fonctionnaires de l'enseignement public. — Nécrologie : M. Gaston Boissier. — Soutenances de thèses pour le doctorat ès lettres. — Fêtes scolaires. — Nouvelles diverses. 179

Examens et Concours

SUJETS PROPOSÉS

Concours d'admission à l'École normale supérieure (1908) : Composition de philosophie, composition française, composition d'histoire, thème latin, version latine, version grecque, composition allemande, composition anglaise, composition espagnole, composition de mathématiques . . . 181

Principaux articles parus dans les Revues françaises et étrangères

---

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue Universitaire**, *rue de Mézières, 5, Paris.*

La Revue, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 20 du mois précédent.

Revue universitaire

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LA CLASSE DE PREMIÈRE

Il semble que l'enseignement du français traverse une phase difficile. Il n'est guère permis de se dissimuler que les résultats obtenus ne sont pas, le plus souvent, ce qu'ils devraient être. Les professeurs de français dans les hautes classes trouvent leur tâche chaque année plus lourde. Le professeur de Première particulièrement est effrayé de la mission qui lui incombe. Il lui semble que ses élèves ont tout à apprendre en français, et pourtant, pour les conduire jusqu'au baccalauréat, il ne disposera que de trois heures par semaine, pendant huit ou neuf mois. Dès lors un certain nombre de problèmes pratiques se posent à lui. Il lui faut adapter son enseignement à des conditions qu'il subit sans en être responsable. Comment peut se faire cette adaptation ? C'est ce que nous nous proposons d'examiner ici. Il ne s'agit pas de définir ce que serait, dans des conditions idéales, l'enseignement du français. Nous voulons chercher ce qu'il peut être en Première dans les circonstances présentes, avec nos élèves actuels et le temps qui nous est actuellement accordé par les programmes.

I

NOS ÉLÈVES

Plaçons-nous dans l'hypothèse la plus commune. Seuls quelques grands lycées ont des Premières A, B, C, D indépendantes, parfois même subdivisées. Le plus souvent c'est devant les quatre sections réunies que le professeur de Première doit, trois heures par semaine, enseigner le français.

Sans doute la présence de la section D n'est pas trop régulière puisque cette section a un programme distinct pour le français. Mais la plupart des auteurs sont communs. Pour des raisons financières, qu'il ne nous appartient pas d'apprécier ici, dans un grand nombre de lycées la réunion des quatre sections est opérée. Le professeur enseignera donc le français devant un auditoire assez peu homogène, où quelques élèves seulement savent lire des caractères grecs, où un groupe important n'est pas en état de comprendre une citation latine et ignore tout des littératures anciennes [1].

Il est à peine besoin de faire remarquer combien il est souvent gênant d'expliquer des textes français classiques à des élèves qui ignorent l'antiquité grecque, sinon toute l'antiquité. Malheureusement ce n'est pas en cela seulement que notre classe manque d'homogénéité. On sait que pratiquement les examens de passage n'existent guère. On ne fait redoubler que des élèves absolument nuls. Souvent c'est une invitation discrète à quitter le lycée. Presque jamais un élève ne redouble une classe en temps utile, c'est-à-dire au moment où il commence à perdre pied, à se laisser distancer par les camarades après une année de maladie ou de distraction. Il en résulte, dans une même classe, des inégalités prodigieuses qui vont s'accentuant d'année en année. Elles atteignent leur maximum en Première. Elles s'épanouiraient en Philosophie, si le baccalauréat ne fournissait à cette classe une salutaire sauvegarde.

Aux élèves trop nombreux qui nous arrivent très faibles et nous restent deux ou trois ans pour notre plus grand ennui, il faut ajouter presque toujours, en Première, quelques mauvaises recrues, étrangères au lycée. Certaines familles, attachées de cœur à l'enseignement libre, croient prudent de nous confier leurs enfants l'année du baccalauréat. Ces élèves savent parfois un peu de latin. Ils sont généralement en français beaucoup plus faibles que les nôtres. Ce sont en outre des auditeurs souvent peu bienveillants. Leur présence surcharge fâcheusement la classe et ne facilite nullement notre besogne.

1. Sans doute les programmes de 4e B, de 3e B et de 2e D indiquent que les lectures complémentaires contrôlées en classe « pourront porter sur les traductions des principaux chefs-d'œuvre de l'antiquité et des littératures modernes ». En pratique, je demande combien d'élèves de 1re D ont lu, dans une traduction, un chant d'Homère, ou une tragédie de Sophocle ?

Pour toutes ces raisons nous aurons en Première une classe assez disparate où l'on trouvera toutes les nuances, depuis l'honorable médiocrité et parfois beaucoup mieux, jusqu'à la plus complète nullité.

Considérons l'ensemble. Il est franchement inquiétant. La langue française est très médiocrement connue de nos élèves. Le sens de termes très courants leur échappe à chaque instant. La syntaxe est plus ignorée encore que le vocabulaire. Il est vrai que l'étude de la grammaire française est, d'après le programme, terminée en Cinquième. Le programme de Quatrième porte encore : révision de la grammaire française. Après quoi il n'est plus question que de notions de grammaire historique à l'occasion de l'étude des textes. Je suis certes fort partisan de la grammaire historique. Mais peut-être serait-il bon de bien connaître d'abord la grammaire ordinaire. La grammaire historique montre que certaines des règles en vigueur aujourd'hui sont peu fondées en droit et en raison. C'est, il me semble, ce que les élèves retiennent le mieux de cette étude. Toujours est-il que leur syntaxe est singulièrement indépendante.

Ces ignorances sont-elles rachetées par un vif sentiment littéraire ? Nos élèves vibrent-ils en présence des belles œuvres ? Ont-ils lu, je ne dis pas les classiques, souvent hors de leur portée, mais ceux des auteurs du XIXe siècle qu'on peut mettre entre leurs mains ? Hélas ! pour un élève qui nous arrive avec le goût de la lecture, combien nous surprennent douloureusement par leur absence totale de curiosité intellectuelle ! Il ne faut pas se faire illusion : c'est à bien peu de chose que se réduisent le plus souvent les lectures complémentaires, contrôlées en classe, prescrites par le programme à partir de la Quatrième.

Mais ce n'est pas tout, et ce qui reste à dire est plus grave. Nous sommes frappés tous les ans par l'extrême jeunesse des élèves qui nous arrivent. L'élève en culotte courte et jambes nues est de moins en moins une rareté en Première. Bien souvent c'est à des enfants de quinze ans à peine que nous devrions expliquer Pascal et Rousseau. La grande préoccupation des familles est d'arriver de bonne heure au terme des études. Les exigences de la vie moderne expliquent, paraît-il, cette hâte. Quant aux élèves eux-mêmes, il

leur tarde évidemment de connaître les jouissances de la vie d'étudiant.

Malheureusement ces enfants précoces ne sont guère précoces que par leur désir de s'émanciper. Même à âge égal il semble bien que le sérieux et la réflexion fassent défaut plus qu'autrefois. Toujours est-il que nous avons affaire trop souvent à des esprits débiles dont les facultés sont bien médiocres. Ce n'est pas que le zèle leur fasse défaut, particulièrement l'année du baccalauréat. Mais ce zèle ne les rend pas capables d'effort et d'attention véritables. Ils acceptent volontiers tout ce qui n'exige pas grande activité d'esprit. Ils aiment écrire, j'entends griffonner des notes, recopier des cours. Ils n'aiment guère, ils ne savent pas réfléchir. Cette sorte de débilité intellectuelle se trahit de bien des manières. C'est à un affaiblissement général de la mémoire que j'attribue la peine avec laquelle nous obtenons des leçons de textes vraiment sues. Si nos élèves commettent tant de fautes d'orthographe, ce n'est pas le plus souvent ignorance. Ils éviteraient ces fautes en se relisant soigneusement. Mais se relire soigneusement exige un effort d'attention dont le plus grand nombre est incapable.

Sans doute nous rencontrons heureusement de nombreuses et brillantes exceptions. Mais, par rapport à la masse, nous pensons n'être pas trop pessimistes. Ce défaut général de virilité intellectuelle tient sans doute à bien des causes que nous n'avons pas à étudier ici. L'état général des mœurs y est certainement pour beaucoup. Nos élèves participent à la veulerie contemporaine. Mais il est peut-être aussi d'autres causes qu'il faudrait chercher dans l'organisation même de notre enseignement. Je demande la permission de formuler à ce sujet quelques hypothèses.

Les programmes de 1902 semblent faire au français, au latin et au grec une part presque aussi grande qu'autrefois. Mais pendant que l'enseignement littéraire conservait à grand'-peine ses positions, d'autres enseignements prenaient un développement considérable. Alors qu'autrefois l'enseignement littéraire accaparait presque le temps et le zèle des élèves, il est obligé de les disputer aujourd'hui à des rivaux redoutables. Le nombre des heures de classe consacrées au français, au latin et au grec peut avoir à peine diminué.

Mais qui soutiendrait que ces enseignements occupent autant d'heures d'étude et qu'ils ont aux yeux des élèves la même importance qu'autrefois ?

Jusqu'ici les professeurs de lettres ont paru accepter avec une sorte de résignation fataliste cette diminution de leur rôle. On leur a laissé entendre que leur enseignement était une sorte d'objet de luxe, inutile et encombrant. Il est toujours un peu ennuyeux de jouer le rôle de Monsieur Josse et de vanter sa marchandise. Mais Monsieur Josse est excusable s'il est profondément convaincu. Qu'on nous permette donc de dire ici que l'enseignement littéraire, et particulièrement l'enseignement du français, devrait jouer, avec les mathématiques, le principal rôle dans notre enseignement secondaire. Malheureusement on se fait dans le public une idée de cet enseignement qui nous paraît très fausse. Beaucoup de personnes s'étonnent douloureusement d'avoir eu quelque chose encore à apprendre après la sortie du lycée. Qu'il s'agisse de traiter une opération commerciale ou de réparer une pendule, beaucoup de gens s'écriraient volontiers : « Que ne m'a-t-on appris cela au lycée ? » En un mot, le séjour au lycée est considéré comme une période, pénible assurément, mais indispensable de la vie humaine, après laquelle on sera débarrassé à tout jamais de la fâcheuse nécessité d'étudier. C'est pour répondre à de pareilles tendances que notre enseignement s'est efforcé de prendre un caractère utilitaire. On a voulu donner aux jeunes gens des *connaissances* qui leur *serviraient* plus tard. C'est beaucoup à la faveur de cette conception que se sont développés certains enseignements, dont la valeur éducative est peut-être discutable. En dehors même des matières inscrites au programme, il nous faut disputer le temps de nos élèves à des enseignements facultatifs qui ont eux aussi la prétention d'être *utiles*[1]. Or la mission de l'Enseignement secondaire nous paraît être de former des esprits et des caractères, nullement d'enseigner les rudiments de toutes les sciences. D'ailleurs il serait puéril de s'imaginer que les *faits* enseignés aux élèves resteront gravés dans leur mémoire jusqu'à la fin de leur vie. Cherchons donc à leur donner moins des connaissances que des qualités intellec-

1. Par exemple, dans certains établissements, la sténographie. Il y a quelques années ne voulait-on pas introduire au lycée le travail manuel ?

tuelles et morales. C'est une fois sorti du lycée que le jeune homme acquerra, à l'Université ou ailleurs, les connaissances spéciales nécessaires à sa profession future. Mais au lycée un enseignement n'a de valeur que dans la mesure où il contribue à faire de l'enfant un esprit réfléchi et un honnête homme. Si l'on compare à ce point de vue l'enseignement du français à tel enseignement qui lui fait aujourd'hui si âpre concurrence, je demande à qui un juge impartial donnerait la préférence.

II

NOS TROIS HEURES

Cherchons du moins comment nous pourrons employer pour le mieux le temps trop limité dont nous disposons. Le programme de 1902 accorde à l'enseignement du français trois heures par semaine[1]. Ces trois heures devront se répartir entre les exercices suivants :

Explication et récitation d'auteurs français ;

Contrôle des lectures complémentaires auxquelles on habituera les élèves ;

Compositions françaises ;

Lectures ou interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français, du XVIIe siècle jusqu'à la fin de la première moitié du XIXe siècle.

Considérons d'autre part combien de temps nos élèves pourront consacrer au français en dehors de la classe. Ici les données sont plus vagues. Les internes ont, dans la semaine, une trentaine d'heures d'étude en dehors du dimanche. Mais le déchet doit être ici considérable. Ne faut-il pas prévoir la correspondance avec la famille, les bains, le coiffeur, les sorties supplémentaires, etc., etc., et surtout le temps perdu? On ne peut guère compter que sur 25 heures de travail en étude. C'est à peu près le chiffre des heures de classe (A et B, 24 h. ; C, 25 h. ; D, 27 h.). Si à chaque heure de classe correspondait une heure d'étude, nous aurions le droit d'exi-

1. Contre 7 heures de langues vivantes dans les sections B et D, 5 heures de mathématiques, 5 heures de physique et chimie, 4 heures de dessin dans les sections C et D. Le français est moins bien partagé que le dessin. Il est permis de s'en affliger.

ger de nos élèves seulement trois heures de travail pour le français en dehors de la classe.

Faudra-t-il donc condenser en trois heures par semaine la composition française, les leçons de textes et les lectures complémentaires ? Heureusement aucune réglementation précise ne nous est imposée sur ce point. Mais on voit la difficulté et le péril. Les heures d'étude de nos élèves sont disputées entre les diverses spécialités avec autant d'acharnement que les heures de classe. En fait un élève consciencieux de Première C ne peut, s'il n'est particulièrement bien doué, venir à bout de tout ce que lui demandent tous ses professeurs. Pratiquement il travaille pour celui d'entre eux qu'il respecte le plus ou qui l'intéresse le mieux. Tâchons d'être l'un et l'autre et peut-être pourrons-nous obtenir jusqu'à cinq heures de travail pour le français. Si nous manquons de fermeté ou si simplement nous ennuyons nos élèves, on nous remettra des devoirs français bâclés en trois quarts d'heure, et les leçons n'existeront pas.

On voit maintenant que si nous voulons donner une place à tous les exercices prévus au programme, cette place devra être pour chacun extrêmement limitée. Il faudra se contenter de ce qui est rigoureusement indispensable et ne pas perdre une minute.

Le moins important de nos exercices est assurément la récitation d'auteurs français. Il ne me paraît pas qu'on puisse exiger par semaine plus d'une leçon de texte français. Les élèves ont généralement la mémoire fort rétive. Un texte même peu étendu leur demande en moyenne une demi-heure d'efforts. Une demi-heure d'étude, un quart d'heure de classe[1] par semaine, voilà, semble-t-il, tout ce qu'on peut accorder à la récitation d'auteurs français.

La composition française au contraire est l'exercice auquel nos élèves devront consacrer le plus de temps en dehors des heures de classe. Ecrire en français, mal d'abord, mieux ensuite, est assurément le moyen le plus efficace pour apprendre la langue. C'est un exercice intellectuel de premier ordre. Enfin le baccalauréat lui-même nous invite à faire porter sur la composition française tous nos efforts.

1. Moins dans les classes peu nombreuses.

La composition française sera-t-elle hebdomadaire ? Ici les opinions semblent très partagées. Beaucoup de professeurs ne donnent une composition française que tous les quinze jours ou plus rarement, et justifient leur manière de faire par des arguments qui méritent discussion. On peut dire d'abord que la correction hebdomadaire du devoir français imposerait au professeur un labeur trop considérable. Mais la correction détaillée de *toutes* les copies n'a jamais été exigée de nous. D'ailleurs l'argument ne serait valable que pour les classes trop nombreuses. Le suivant est plus sérieux : on a dit que la composition française hebdomadaire devient pour les élèves un labeur monotone et fastidieux dont ils s'acquittent, par là-même, avec négligence et dégoût. On estime que leur zèle serait plus actif si nous y faisions appel moins souvent. On espère que la composition française, revenant à des intervalles de temps plus espacés et moins réguliers, deviendra pour eux un exercice plus savoureux, plus attrayant, presque un plaisir. On allègue enfin qu'en Allemagne les élèves des hautes classes ne remettent à leurs professeurs que cinq ou six compositions allemandes dans l'année.

Cette façon de raisonner méconnaît, croyons-nous, le caractère de nos élèves et les conditions dans lesquelles ils se trouvent placés. S'imagine-t-on d'abord que nos élèves soient capables de réfléchir longuement à un travail qu'ils devraient remettre à une échéance éloignée ? Les voit-on se documentant soigneusement, puis élaborant patiemment leur plan, écrivant ensuite un jour une page, le lendemain une autre, apportant enfin à leur professeur, au bout d'un mois, un devoir qui serait l'œuvre du mois entier ? Tous les professeurs savent par expérience qu'un devoir d'élève, si longtemps à l'avance qu'il ait été indiqué, est toujours l'œuvre de la dernière étude. Et si l'on veut qu'un devoir soit soigné, il importe, non de le donner quinze jours à l'avance, mais de s'assurer que l'élève pourra, la veille du jour où le devoir sera remis, lui consacrer trois heures pleines. Donnez un seul devoir français par mois, il sera plus bâclé bien souvent qu'un devoir exigé chaque semaine. Il faut reconnaître que nos élèves sont en ceci excusables. L'abondance excessive des matières enseignées les empêcherait, même avec la meil-

leure volonté possible, de songer à autre chose qu'au devoir du lendemain. Il faut, si nous voulons qu'un exercice ne soit pas négligé, habituer les élèves à lui consacrer chaque semaine un temps donné.

Il nous paraît donc préférable que la composition française soit hebdomadaire ou peu s'en faut. Toutefois il est à notre disposition une combinaison qui donne généralement de bons résultats. Le thème latin ne peut, en Première, revenir toutes les semaines, ni même peut-être tous les quinze jours. Nous pourrons donner un thème latin les semaines où nous ne voudrons pas donner de devoir français, par exemple une semaine sur trois. Ce sera toujours une étude déterminée que les élèves devront, toutes les semaines, réserver à l'enseignement littéraire.

La correction en classe de la composition française pourra, croyons-nous, ne prendre que trois quarts d'heure, par exemple le jour où le premier quart d'heure est occupé par la leçon de texte. Deux heures pleines pourront être ainsi consacrées aux autres exercices de la classe. Il semble tout naturel de consacrer l'une à des explications suivies de textes inscrits au programme, l'autre aux « lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français, du XVIIe siècle jusqu'à la fin de la première moitié du XIXe siècle ». De temps à autre une heure sera laissée disponible pour la composition française. Nous ne serons pas en peine pour l'occuper.

III

LES LEÇONS DE TEXTES

Nous n'avons laissé subsister chaque semaine qu'une leçon de texte, soit dans l'année une trentaine.

Etant élèves, nous nous souvenons d'avoir surtout appris par cœur des scènes entières de Corneille, Racine et Molière. D'ailleurs nos professeurs ne sortaient guère de là, même pour les explications. Il nous faut aujourd'hui chercher autre chose. A raison de 12 à 15 vers par semaine nos élèves mettraient des mois à apprendre telle scène fameuse de *Cinna* et d'*Andromaque*. Je pense qu'ils s'y ennuieraient fort.

Il y aurait avantage à ce que la leçon de chaque semaine fît un tout. Tout au plus un morceau important peut-il être appris en deux fois, la seconde leçon comportant révision de la première. Une quinzaine de morceaux variés, prose et vers, pourront constituer à nos élèves une petite anthologie qui résumera ce que nous leur apprendrons de l'histoire littéraire des trois derniers siècles. Nous choisirons évidemment des morceaux de valeur. Pourtant il ne serait pas mauvais de faire apprendre, à titre de documents, certains textes dont le mérite littéraire peut être contesté, mais qui représentent bien telle ou telle phase de notre histoire littéraire, par exemple un sonnet précieux de Voiture, telle déclamation célèbre de Jean-Jacques, telle définition du romantisme ou de l'idée de progrès extraite des livres de Madame de Staël.

Il sera bon aussi d'inviter fréquemment les élèves à choisir eux-mêmes le morceau qu'ils voudront apprendre, en leur indiquant naturellement un auteur ou un groupe limité d'auteurs. La méthode et ses avantages ont été ici-même indiqués [1]. Nous l'adoptons très volontiers, à condition toutefois d'entremêler, à ces textes choisis par les élèves, des leçons indiquées par le professeur.

Enfin nous croyons utile de faire une large place aux révisions, non seulement de ce qui a été appris pendant l'année, mais aussi des morceaux étudiés l'année précédente, sous la direction d'un autre professeur.

Les compositions de récitation devraient être supprimées en Première dans tous les lycées comme elles le sont déjà dans certains. Ces compositions font perdre beaucoup de temps et nous n'en avons pas à perdre.

IV

LES AUTEURS DU PROGRAMME

Nous pourrons consacrer dans l'année à l'explication des auteurs inscrits au programme une cinquantaine d'heures au maximum, plus probablement une quarantaine. Nous risque-

1. C. Fusil. Les leçons de mémoire au choix dans les classes de lettres. *Revue Universitaire*, 15 juin 1907.

rions de gravement nous tromper si nous perdions de vue combien notre temps est ici comme en tout étroitement limité.

La liste d'auteurs insérée au programme est très copieuse. Le programme lui-même nous invite à choisir sur cette liste. Comment ferons-nous notre choix ?

Il nous faut éviter deux écueils opposés. Si nous tenons à faire des explications très approfondies, à donner à nos élèves une connaissance absolument complète des textes étudiés, un auteur, deux au plus, nous peuvent occuper toute l'année. Mais alors combien de grandes œuvres resteront totalement ignorées ? Comment nos élèves ne risqueront-ils pas d'être embarrassés le jour du baccalauréat ? Inversement il y aurait un inconvénient manifeste à nous disperser sur trop d'auteurs. Quelle sera donc la juste mesure ? Il faut, croyons-nous, nous résigner à ne consacrer à un auteur qu'environ deux mois, c'est-à-dire une dizaine d'explications. Nous pourrons voir ainsi dans l'année quatre auteurs, peut-être cinq.

La liste de ces auteurs ne doit pas être immuable. Le programme même invite les professeurs à choisir *annuellement* les auteurs qu'ils désirent expliquer. Assurément si nous ne tenions compte que de notre agrément, nous changerions tous les ans et nous irions volontiers chercher dans la liste officielle ce qui aurait le mieux conservé pour nous le charme de l'inédit. Mais il nous faut tenir compte avant tout de l'intérêt des élèves. Or, l'intérêt des élèves est le même tous les ans. Il y aura donc tel auteur du programme que nous expliquerons en classe à peu près tous les ans, tel autre que nous réserverons d'ordinaire pour les « lectures complémentaires contrôlées en classe ».

La plupart de nos collègues nous semblent avoir une préférence marquée pour les auteurs du XVIIe siècle. Cette prédilection ne va pas sans inconvénient. En arrivant en Première nos élèves connaissent déjà un peu les grands classiques du XVIIe siècle (le théâtre, La Fontaine, La Bruyère, les oraisons funèbres de Bossuet). Ils ignorent à peu près tout du XVIIIe siècle et du XIXe. D'autre part certains textes du XVIIe siècle que le programme réserve à la Première ne sont guère abordables pour nos élèves actuels. Quel professeur de

Première peut se vanter d'avoir fait comprendre à ses élèves les *Pensées* de Pascal, de les avoir intéressés aux *Sermons* de Bossuet ou aux *Provinciales* ? Ces textes paraissent devoir être réservés à la Première Supérieure. En plus de leur difficulté, ils présentent pour nous un grave inconvénient. Ils sont tout imprégnés des dogmes catholiques que souvent nos élèves ignorent profondément. Quel professeur de Première se sent très à son aise, tout à fait dans son rôle, quand il explique dans sa classe la grâce efficace ou le pouvoir prochain ?

Je demande donc qu'on fasse en Première une large part aux auteurs du XVIIIe et du XIXe siècle. Plus près de nous par les idées, Voltaire, Rousseau, Montesquieu, Diderot sont plus accessibles aux élèves et les intéressent plus que Bossuet et que Pascal.

On pourrait donc répartir dans l'année scolaire les explications de textes de la façon suivante : un ou deux auteurs du XVIIe siècle au premier trimestre, un ou deux auteurs du XVIIIe siècle au deuxième trimestre, un auteur du XIXe siècle au troisième trimestre.

*
* *

On a beaucoup écrit, on a même fait des livres sur l'explication française. Nous ne prétendons apporter ici rien d'inédit sur cette matière. Nous ferons observer seulement que l'on a méconnu trop souvent deux données essentielles : la faiblesse de nos élèves en français, la brièveté du temps que nous pouvons consacrer à l'explication française. Aussi les conseils que l'on donne semblent-ils souvent mieux adaptés à l'enseignement supérieur qu'à la classe de Première. Entre une explication telle qu'elle est possible dans une classe de lycée, et telle qu'on l'exige des candidats à l'agrégation, il y a, hélas, une grande différence.

L'explication idéale est assurément une explication très approfondie, très minutieuse, où presque tous les mots, où la construction de outes les phrases, où toutes les idées, tous les caractères du style seraient soigneusement examinés. On ne peut guère expliquer ainsi qu'une quinzaine de lignes en une classe d'une heure. On voit la conséquence. Si nous

expliquons quinze lignes en une heure, nous ne pourrons expliquer de chaque auteur qu'un nombre infime de pages. Il faudra six semaines pour donner à nos élèves une idée générale d'une scène tragique. Et quelle connaissance auront-ils d'un auteur comme Rousseau après en avoir expliqué seulement 150 ou 200 lignes ? Il faut donc nous résigner, croyons-nous, à faire le plus souvent des explications plus rapides et plus étendues. Chaque explication doit faire un tout. Il est impossible de maintenir deux ou trois semaines l'attention de nos élèves sur un même morceau. Nous expliquerons donc en une fois une scène ou un fragment important d'une scène de tragédie, en prose un développement complet qui pourra s'étendre sur deux ou trois pages.

Ce morceau sera d'abord lu tout entier par le professeur lui-même. On sait de quelle lamentable façon lisent nos élèves. Si beau, si entraînant fût-il, le morceau que nous avons choisi, bégayé, balbutié par eux, paraîtrait insipide et fastidieux. De l'impression produite sur notre auditoire par cette première lecture dépend la qualité de l'attention qu'il nous accordera.

La lecture terminée, nous chercherons à montrer aux élèves l'idée générale de la composition du morceau que nous aurons lu. Ici nous tâcherons de les faire parler un peu. Mais il faudra souvent obliger l'élève interrogé à ne pas regarder son livre. Un élève à qui l'on demande l'idée générale d'un paragraphe, plonge ordinairement le nez dans son livre et y cueille au petit bonheur une phrase du texte qui finalement ne contient qu'un détail.

Après nous être orientés ainsi dans notre morceau, nous expliquerons en détail et selon le temps dont nous disposerons, quelques paragraphes importants dont la place dans l'ensemble aura été soigneusement indiquée. Que notre commentaire ne soit pas trop ambitieux. Défions-nous des développements de critique littéraire que les élèves écoutent d'un air béat, mais qu'ils comprennent rarement, parce qu'ils ignorent la langue de la critique. Posons le plus de questions possible, et des questions aussi précises que possible. Quel est le sens de tel mot ? Que veut dire telle phrase ? Ne craignons point de poser les questions les plus simples, les plus enfantines. Elles embarrasseront souvent nos auditeurs. Sinon la

réponse sera immédiate et le temps perdu sera nul. Un excellent exercice consiste à forcer les élèves à exprimer à leur manière, et autrement que dans le texte, l'idée du texte. Souvent ils n'y parviendront pas ; mais l'effort sera généralement utile.

Nous n'entrerons pas ici dans plus de détails. Au surplus chaque morceau appelle un commentaire d'un caractère particulier. Il faut éviter avant tout la monotonie dans le choix des textes à expliquer comme dans la façon de les expliquer. Qu'aucune explication ne soit conduite exactement comme la précédente. Par exemple, un commentaire très serré sur un texte très court peut succéder à une explication très cursive, presque une lecture. L'attention de nos élèves s'éveille encore assez aisément. Elle ne se maintient que par une grande variété.

V

LA COMPOSITION FRANÇAISE

Nous avons résolu de donner une composition française presque toutes les semaines, soit une trentaine dans l'année. Ce n'est pas trop. Nos élèves de Première ont tout à apprendre dans l'art d'écrire.

Quel genre de sujets donnerons-nous ? Pratiquement le professeur de Première doit s'inspirer d'abord de l'examen auquel il prépare ses élèves. Nous donnerons les devoirs que l'on donne au baccalauréat. Or les habitudes ne sont pas les mêmes dans toutes les Académies. Selon les préférences du doyen, on voit dominer ici les sujets littéraires, ici les sujets historiques et moraux. Il y a là une indication dont il serait imprudent de ne pas tenir compte. Mais il est évident que le baccalauréat ne doit pas être notre règle unique et immuable. Les sujets du baccalauréat fussent-ils toujours donnés avec une intelligence parfaite des capacités de nos élèves, il reste que les conditions de l'examen ne sont pas celles du travail quotidien. Tel sujet, excellent au baccalauréat où l'élève est débarrassé de ses livres, n'aboutira en étude qu'à une stérile compilation de manuels [1].

1. Exemple : « Montrer les rapports qui existent entre J.-J. Rousseau et nos grands poètes romantiques ». Sujet donné au baccalauréat en 1906.

Les sujets donnés habituellement par les professeurs de Première sont de trois sortes : 1° sujets historiques (narrations, lettres ou discours) ; 2° pensées morales à expliquer ou à discuter ; 3° sujets littéraires (lettres ou dissertations).

Les sujets historiques me paraissent ne devoir être donnés qu'exceptionnellement. Ou bien ils exigent des connaissances historiques précises que le professeur de Première ne peut contrôler avec une compétence suffisante, ou bien ils se réduisent à d'odieux lieux communs [1].

Les sujets moraux inspirent généralement aux élèves une profonde terreur. Lorsque parmi les trois sujets du baccalauréat figure « une pensée », cette pensée ne séduit qu'un nombre infime de candidats, le plus souvent ceux qu'une ignorance profonde en histoire ou en histoire littéraire rend incapables d'aborder les deux autres sujets. En classe comme au baccalauréat ce genre de devoirs est toujours fort médiocrement réussi.

On ne s'en étonnera guère si l'on connaît les élèves et leur peu d'aptitude à la réflexion sur des matières un peu abstraites. Il faut convenir que les sujets de ce genre qui figurent dans les recueils spéciaux sont souvent déconcertants pour les jeunes intelligences. J'ai corrigé une fois au baccalauréat une série de quinze copies environ sur le sujet suivant : « *La vie est une tragédie pour ceux qui sentent, une comédie pour ceux qui pensent.* » Deux candidats seulement avaient entrevu le mot de cette énigme. Il sera prudent, si nous donnons dans nos classes de pareils sujets, de fournir nous-mêmes à l'avance quelques explications et quelques idées générales.

D'autres sujets obligent les élèves à parler de ce qu'ils ne peuvent connaître, de la vie mondaine, de l'esprit de société et de conversation. Le devoir est fait alors de lambeaux mal assortis pris à La Bruyère ou à La Rochefoucauld. Tâchons d'éviter cet écueil. Ne donnons de sujets moraux qu'avec une extrême prudence. Restreignons-nous aux sujets, peu nombreux à la vérité, où nos élèves peuvent avoir une expérience et des idées personnelles.

1. Exemple : « Danton s'écriait en s'adressant aux Girondins : « Vos discussions de personnes sont misérables. Je ne connais que l'ennemi. Battons l'ennemi ! ». Refaites le discours de Danton. » — Sujet donné au baccalauréat en 1905.

Restent les sujets littéraires. Ce sont manifestement ceux que les élèves préfèrent, ceux où ils réussissent le mieux. Ces sujets peuvent se présenter sous deux formes : lettre ou dissertation, qui ont toutes les deux des ennemis déclarés.

On reproche à la lettre d'être un exercice trop factice, survivance fâcheuse de l'ancienne rhétorique. On déclare ridicules ces sempiternelles correspondances, sur des sujets rebattus, entre d'illustres morts. On plaint Racine et Boileau de toutes les niaiseries et de toutes les platitudes incorrectes écrites en leur nom. Les adversaires de la dissertation ripostent que la lettre oblige au moins les élèves à démarquer les citations qu'ils empruntent à leurs livres. La dissertation, entre les mains d'élèves de Première, devient, dit-on, un psittacisme ridicule. Incapables de formuler par eux-mêmes un jugement littéraire, les élèves ne peuvent que copier des manuels.

On exagère des deux côtés. Tout exercice scolaire comporte une part d'artifice. Parce que nos élèves feront, dans leurs devoirs, parler ou écrire Boileau ou Racine, ils ne deviendront pas plus incapables pour cela de penser par eux-mêmes. Ce n'est pas d'ailleurs un exercice sans utilité que d'habituer des jeunes gens à chercher quel ton convient à une lettre écrite dans des conditions données. Ils acquerront par là un peu de tact et de délicatesse. Le sens des nuances finira peut-être par leur apparaître. La portée éducative de la lettre littéraire paraît indéniable.

D'autre part il est facile assez souvent d'enlever à la dissertation littéraire les inconvénients signalés plus haut. Sans doute la grosse difficulté viendra toujours des manuels où nos élèves chercheront toujours avidement le développement tout fait. En vain nous vanterons en classe les mérites de l'originalité, même maladroite. C'est mal connaître les élèves que de croire qu'ils nous écouteront. Mais il n'est pas impossible de trouver des sujets de dissertation très précis, très spéciaux, sur lesquels le manuel sera muet. Il est très important d'ailleurs de faire porter le travail des élèves sur un texte soigneusement délimité, dont la lecture attentive sera nécessaire à la confection du devoir. Nous ne donnerons pas le sujet suivant : « *Étudier l'art du portrait chez La Bruyère* » mais : « *Étudier l'art du portrait dans tel chapitre de La*

Bruyère, ou mieux *dans tel portrait déterminé des Caractères* ». Nous ne demanderons pas de « *Comparer le théâtre espagnol et le théâtre français classique.* » Mais nous demanderons de montrer comment tel drame de Calderon ou de Lope de Vega, que nous aurons mis entre les mains des élèves, diffère de la tragédie française classique. Il ne sera pas difficile de trouver ainsi un grand nombre de sujets précis qui exigeront absolument de l'élève la lecture approfondie d'un texte et une large part de réflexion personnelle.

En résumé, ici comme en tout nous chercherons la variété. Donnons des devoirs très différents les uns des autres, entremêlons pensées, lettres et dissertations. Ce sera le meilleur moyen d'obtenir un peu de travail et d'effort.

***

Le devoir a été fait et remis par les élèves. Maintenant commence pour le professeur la partie de sa tâche considérée généralement comme la plus pénible : la correction des copies.

Beaucoup d'entre nous sont les martyrs de cette correction. Ils y laissent leur santé et leur bonne humeur. Leurs plus brillantes facultés s'y obscurcissent. C'est un peu parce qu'ils le veulent bien. Sans doute la correction des devoirs français sera toujours une lourde charge [1] : il ne tient qu'à nous qu'elle ne soit pas accablante.

Les instructions des inspecteurs généraux disent très judicieusement : « On ne saurait exiger l'annotation détaillée de toutes les copies. » En fait cette annotation détaillée est fastidieuse pour le professeur, inutile pour l'élève. Nous avons tous constaté que, de ce que nous écrivons sur les copies, les élèves ne regardent guère qu'une chose, le chiffre qui exprime la valeur du devoir. Les familles de leur côté ne tiennent guère qu'à ce chiffre qui les renseigne mieux que tout le reste. Supposons pourtant un élève consciencieux, un

1. En toute équité le maximum hebdomadaire d'heures de service devrait tenir compte du supplément de travail occasionné par cette correction. Un professeur ne peut normalement suffire qu'à la correction d'une série de devoirs français par semaine. Si on lui impose la correction de deux ou plusieurs séries, son maximum de service devrait être diminué. Le cas se produit surtout dans les grands lycées où l'on peut voir un professeur, chargé à la fois d'une Première B (8 h.) et d'une Première C (6 h.). recevoir jusqu'à 75 compositions françaises en une semaine.

bon élève qui lise attentivement tout ce que le professeur a écrit sur la copie. Soyons convaincu qu'il n'y comprendra pas grand'chose. Nos élèves, qui ont de si mauvaises écritures, déchiffrent eux-mêmes fort mal les écritures manuscrites les plus aisées. Surtout, le professeur emploie fatalement un langage que l'élève comprend mal, des termes de critique littéraire très peu familiers, nous l'avons observé déjà, à nos jeunes disciples. Enfin le professeur a voulu être bref, dire beaucoup en peu de mots. Il faudrait deviner autant que lire. Les facultés divinatrices des élèves sont faibles.

Supposons pourtant encore que l'élève ait parfaitement compris tout ce que nous avons écrit. Je dis que notre peine sera quand même en grande partie inutile. Ne parlerons-nous pas en classe de ce devoir que nous corrigeons? Ne dirons-nous pas dans quelles erreurs les élèves sont tombés, quelles fautes de ton ils ont commises? Ne chercherons-nous pas avec eux le plan le plus rationnel? Ne développerons-nous pas devant eux les points qui leur ont échappé? Dès lors à quoi bon exprimer sur vingt copies en formules sibyllines ce que nous expliquerons en classe avec tous les développements nécessaires le jour de la correction?

Dira-t-on que telle faute, particulière à un seul élève, ne mérite pas d'être signalée devant toute la classe? Mais l'expérience démontre que l'originalité de nos élèves n'est pas tellement puissante que leurs copies ne présentent le plus souvent les mêmes bévues et les mêmes lacunes. En tout cas nous pouvons nous contenter de marquer sommairement d'un signe tout ce que nous nous proposons de relever en classe, et déjà notre travail sera bien simplifié.

Poussé par ces considérations nous avons essayé depuis quelques années une méthode de correction qui fut indiquée ici-même dans les excellents articles sur la Composition française publiés par M. Jules Payot [1]. Cette méthode consiste essentiellement en ceci : lire et annoter, mais très sommairement, *toutes* les copies; mettre en tête de chacune une appréciation de deux ou trois lignes et un chiffre; remplacer le plus souvent les annotations par des signes conventionnels très simples, dont les élèves ont la clef, et qui désignent les autes les plus ordinaires (faute d'orthographe — incorrec-

1. *Revue universitaire*, 15 juin et 15 juillet 1897.

tion — impropriété — lourdeur — obscurité — trop long — trop court) ; signaler ainsi les fautes, mais *sans les corriger*, et laisser ce soin à l'élève qui doit au bout de quelques jours remettre à nouveau son devoir, complètement corrigé d'après les signes marginaux et les indications données en classe, la moitié de la page ayant été laissée en blanc à cette intention ; enfin contrôler rapidement, mais régulièrement, cette correction.

L'avantage essentiel de cette méthode est d'épargner beaucoup le temps et la peine du professeur. Elle lui évite l'humiliation d'avoir à rectifier lui-même les énormités orthographiques dues à l'inattention des élèves. Mais elle est surtout très profitable aux élèves eux-mêmes. Elle les rend très attentifs à toutes les paroles du professeur pendant la correction du devoir, puisque, si cette attention faisait défaut, le travail de la correction deviendrait plus difficile. Elle les oblige surtout à découvrir et rectifier eux-mêmes leurs fautes, ce qui devrait leur permettre de les éviter ultérieurement.

On voit ce que sera la correction orale faite en classe. Cette correction devra être très minutieusement préparée. Il faudra ne rien oublier. D'autre part, cette correction devra, d'un bout à l'autre, s'adresser à l'ensemble de la classe. On peut signaler les fautes sans dire qui les a commises. Il est telle bévue ridicule que nous livrerons au rire de l'auditoire tout en sauvegardant l'anonymat de son auteur. La distribution des copies prendra quelques minutes à peine à la fin de la classe.

Telle est, sur ce point important, la méthode qui nous paraît produire les meilleurs résultats tout en épargnant le mieux et le temps du professeur hors de la classe, et les trop courtes minutes de la classe.

VI

L'HISTOIRE LITTÉRAIRE

Depuis 1902, le professeur de Première ne fait plus un cours suivi d'histoire littéraire. Il faut grandement se louer de cette réforme. Exposer en une trentaine de leçons devant

de jeunes rhétoriciens l'histoire de trois siècles littéraires était une besogne assurément peu enviable. Il serait possible sans doute en trente leçons d'esquisser à grands traits le développement de la littérature française, mais devant un auditoire très averti, en possession d'un grand nombre de lectures et de connaissances. Ce n'était pas le cas, c'est le cas moins que jamais dans nos classes.

Est-ce à dire que l'histoire littéraire doive disparaître absolument de notre enseignement? Beaucoup l'affirment. Une généreuse haine à l'égard du manuel, une horreur profonde des jugements tout faits que l'élève apprend par cœur et débite sans y comprendre un mot, telles sont chez beaucoup d'entre nous les raisons d'une opinion si radicale.

Il ne faudrait cependant pas exagérer et proscrire l'histoire littéraire sous prétexte qu'on l'a quelquefois mal enseignée. Apprenons simplement à l'enseigner mieux. On ne saurait guère nier l'intérêt de l'histoire littéraire. Cet intérêt est vivement ressenti par les élèves eux-mêmes. Entendons bien qu'il ne s'agit point ici d'érudition. Toutes les questions spéciales de biographie ou de bibliographie doivent certainement être laissées de côté. Mais ce n'est pas simplement la mémoire de nos élèves que nous chargerons d'un poids inutile, c'est leur intelligence que nous ouvrirons en leur faisant connaître le développement intellectuel de notre pays pendant ces trois derniers siècles.

D'ailleurs, que nous le voulions ou non, le programme lui-même invite le professeur de français à parler d'histoire littéraire et la formule même qu'il nous donne est fort heureuse. La voici : « *Lectures et interrogations destinées à faire connaître les principaux écrivains français, du XVIIe siècle jusqu'à la fin de la première moitié du XIXe siècle.* » Il ressort de cette formule que l'étude de l'Histoire littéraire doit se faire avant tout par les textes. Ce sont les textes que nous devons faire lire et étudier à nos élèves. Le manuel ne doit être pour eux qu'une aide accessoire, un recueil de références où ils trouveront à l'occasion un nom, une date, un détail biographique dont ils auront besoin.

Tel est le principe. Mais l'application est loin d'être facile. Tout d'abord des questions d'ordre matériel se posent. Il faut que nos élèves lisent des textes, mais comment leur procurer

ces textes? Ne comptons pas trop sur leur ingéniosité pour les découvrir. C'est à nous de nous ingénier pour enlever à leur mauvais vouloir toute excuse valable. Deux moyens seulement s'offrent à nous pour mettre sous les yeux des élèves les principaux écrivains français des trois siècles derniers: la bibliothèque de classe, les morceaux choisis.

La bibliothèque de classe est très précieuse. Il faut y attacher tous nos soins, et, si elle n'existe pas, la constituer à tout prix. On peut en général ici compter sur la bonne volonté des élèves. Nous serons moins souvent arrêtés par l'absence de fonds que par l'embarras de choisir les livres à acheter. Il est tout à fait inutile d'acheter des livres de critique. Les élèves ne les lisent pas ou les lisent mal. Il faut acheter des livres attrayants en même temps qu'utiles. D'autre part nous devons être très prudents. Beaucoup de livres que personnellement nous prêterions très volontiers à un élève de notre connaissance, ne peuvent être mis avec sécurité dans une bibliothèque de classe. Il faut remercier la librairie Armand Colin d'avoir constitué une collection de « *Pages choisies* » qui nous permettent de faire connaître à nos élèves les meilleurs écrivains français et même certains contemporains. Cette collection et un certain nombre de textes littéraires bien choisis des derniers siècles nous paraît devoir constituer le noyau essentiel d'une bibliothèque de classe.

Par cette bibliothèque, nos élèves pourront apprendre beaucoup, mais il ne nous est guère possible, malgré l'invitation du programme, de contrôler sérieusement ces lectures. Elles ne sauraient être obligatoires. Elles sont dirigées par le caprice de l'élève lui-même. Il nous faut, pour aboutir à un enseignement sérieux de l'histoire littéraire, des lectures faites à jour fixe et par toute la classe. Or, notre bibliothèque de classe ne peut posséder les vingt-cinq ou trente exemplaires de chaque ouvrage dont nous aurions besoin chaque semaine.

Il faut donc nous rabattre sur des recueils de morceaux choisis que posséderont tous nos élèves. C'est un peu à contre-cœur, car aucun des recueils dont nous disposons ne répond bien, croyons-nous, aux besoins actuels de notre enseignement. Il a paru, il y a quelques années, un livre excellent dont le titre répond tout à fait à la méthode que

nous voulons proposer: *La Littérature française par les teates* de M. René Canat. Ce livre a sur les ouvrages similaires le grand avantage d'être rempli de citations. C'est, croyons-nous, le meilleur manuel que nous puissions recommander à nos élèves [1]. Mais ce n'est pas, et l'auteur n'a pas voulu que ce fût, un recueil de morceaux choisis.

Il nous semblerait infiniment désirable que l'on publiât un livre de morceaux choisis composé spécialement en vue de l'enseignement de l'histoire littéraire. Les recueils actuels semblent n'avoir voulu nous présenter que des morceaux intéressants en eux-mêmes, mais sans lien les uns avec les autres. Les annotations en sont généralement très sommaires. Nous voudrions un livre au contraire où figureraient, non les textes les plus intéressants isolément, mais les plus caractéristiques dans une période ou dans l'œuvre d'un auteur. A côté de chapitres tout entiers consacrés à l'œuvre d'un écrivain et composés de quatre ou cinq morceaux qui mettent en lumière les différents aspects de cette œuvre, on verrait des chapitres où seraient rassemblées des citations d'auteurs divers et de second ordre, servant à faire connaître une période ou un mouvement d'idées. Tel de ces chapitres serait intitulé: La Société précieuse, tel autre: La querelle des Anciens et des Modernes, tel autre: l'Encyclopédie. Tous les morceaux de notre recueil seraient accompagnés d'une introduction ou d'un commentaire qui en signaleraient l'importance et la signification. L'annotation serait assez copieuse et précise pour mettre les élèves à l'abri de toute erreur d'interprétation.

Tel est l'instrument de travail que nous rêvons et qu'un éditeur voudra bien quelque jour, espérons-nous, demander à un de nos collègues de réaliser. En attendant, servons-nous de nos morceaux choisis. Sans qu'aucun des recueils qui existent actuellement réponde parfaitement à notre objet, il en est pourtant d'estimables. Comment organiserons-nous donc celle de nos trois heures hebdomadaires réservée à l'étude de l'histoire littéraire ?

Nos élèves auront été invités à lire soigneusement dans les morceaux choisis tous les extraits d'un auteur. Si nous le

1. Le beau livre de M. Lanson s'adressant plutôt aux étudiants et aux professeurs.

jugeons utile, nous les prions aussi de se renseigner dans leur manuel sur les points les plus importants de la biographie de cet auteur ou sur les caractères généraux de son œuvre. La lecture des morceaux choisis est un minimum obligatoire. Mais nous encouragerons les élèves à lire davantage, selon les moyens et le temps dont ils disposent.

Une première partie de la classe est consacrée au contrôle de ces lectures. On s'assure qu'elles ont été régulièrement et complètement faites, on se rend compte comment elles ont été comprises. S'il y a lieu, le professeur développe quelque point qui lui semble intéressant. La seconde partie de la classe est occupée par l'explication de l'un des morceaux du recueil. Cette explication est nécessairement rapide. Elle peut être fragmentaire. Nous y relevons surtout ce qui intéresse l'histoire littéraire, c'est-à-dire ce qui a trait à l'évolution des idées morales ou des doctrines littéraires, ce qui caractérise la manière d'un auteur, le goût d'une époque. Enfin les dernières minutes de la classe seront consacrées à une lecture faite par le professeur et dont l'objet sera de compléter sur tel ou tel point les lectures des élèves.

Prenons un exemple. Soit la classe consacrée à André Chénier. Nos élèves ont entre les mains les morceaux choisis de Marcou. Les extraits de Chénier y occupent dix-sept pages. C'est amplement suffisant. Les dix premières minutes de la classe seront consacrées au contrôle de la lecture faite par les élèves de ces dix-sept pages. Nous demanderons par exemple qu'on nous raconte l'*Aveugle*. Nous nous assurerons par quelques questions que les élèves n'ignorent pas : 1° que Chénier est né à Constantinople d'une mère grecque ; 2° qu'il est mort sur l'échafaud ; 3° que la plupart de ses œuvres n'ont paru que longtemps après sa mort. — Pendant le quart d'heure suivant le professeur parlera du retour à l'art antique et de l'archéologie en France au XVIIIe siècle (Les voyageurs en Italie. — Herculanum et Pompéi. — Winckelmann. — Le voyage du jeune Anacharsis). Ensuite viendra une explication rapide (20 minutes) d'un fragment de l'*Aveugle*. On mettra en relief par cette explication les procédés d'imitation hellénique chez Chénier et le sens du pittoresque (grâce et lumière — belles attitudes — réalisme bucolique). Les dix dernières minutes de la classe seront occupées par la lecture

faite par le professeur de quelques beaux morceaux de Chénier non reproduits dans Marcou (*La jeune Tarentine — Hercule sur le mont Œta*). Telle est la méthode générale. Il est bien évident que l'application peut varier à l'infini suivant les circonstances, suivant les connaissances et le goût de chacun.

Cette étude sera complétée naturellement par la lecture des textes suivis que nous expliquerons en classe pendant un mois ou deux chacun. Qu'on nous permette de répéter à propos de l'histoire littéraire ce que nous avons dit déjà à propos des textes d'explications : Ne sacrifions pas le XVIIIe et le XIXe siècle. Ils intéressent les élèves autant et plus que le XVIIe siècle. Il est équitable de leur réserver un trimestre à chacun. Selon le programme il faut nous arrêter à la moitié du XIXe siècle. Nous reprocherait-on pourtant de faire encore connaître aux élèves Flaubert, Taine et Renan ?

***

Qu'on veille bien nous excuser d'être entré dans tant de détails minutieux et terre à terre. La pédagogie, croyons-nous, a tout intérêt à raser le sol. Elle se perd dans les hauteurs. — Nous n'avons pas voulu esquisser le plan d'un enseignement idéal. Nous avons voulu chercher le meilleur parti qu'un professeur de Première peut tirer, à l'heure actuelle, des trois heures concédées par le programme à l'enseignement du français. Si nous disposions de quatre ou de cinq heures, si nos élèves étaient tous semblables aux premiers de nos classes, nous aurions sans doute souvent parlé autrement.

GUSTAVE DULONG,
Professeur de Première au lycée de Bordeaux.

LE THÈME LATIN ET LA MÉTHODE DIRECTE

Au cours d'une expérience de plusieurs années j'ai été amené à constater que le thème latin ne donnait pas dans le premier cycle de l'Enseignement secondaire des résultats bien satisfaisants. Des confidences de collègues m'ont appris qu'il en était de même dans le second cycle, et les rapports sur l'agrégation de grammaire aboutissent aux mêmes conclusions pour l'Enseignement supérieur.

Il y a des causes multiples à cette faiblesse du thème latin, je les ai dénombrées et analysées aussi exactement qu'il m'était possible dans un rapport à M. le Recteur de l'académie de Lille; mais il y en a une sur laquelle il me paraît utile d'insister et que je signalais, il y a deux ans déjà, dans ma réponse à l'enquête instituée par la *Revue de l'Enseignement secondaire* sur les classes de grammaire: c'est l'influence de la méthode directe.

L'enseignement actuel des langues vivantes et la pratique de la méthode directe me paraissent tout à fait pernicieux pour l'enseignement des langues anciennes et en particulier du thème.

Ce n'est pas que, regrettant le passé avec trop d'attachement pour les disciplines auxquelles je fus soumis, je m'érige en censeur de ce qui se fait dans un enseignement parallèle au mien, je n'en ai ni le droit, ni d'ailleurs la prétention, faute de compétence. La méthode directe a été préconisée, par les programmes de 1902, comme la plus capable de produire des résultats rapides et sérieux dans l'enseignement des langues vivantes; c'est un fait devant lequel je m'incline et m'inclinerais surtout si j'avais charge d'enseigner les langues vivantes. Mais comme cet enseignement est parallèle à celui des langues anciennes et qu'il me paraît avoir sur celui-ci une répercussion, je me crois fondé en droit à signaler cette répercussion et à en montrer quelques effets.

Un premier fait, d'où tout le reste découle, c'est que l'enseignement des langues vivantes se propose un but immédiat, une utilité pratique; on apprend l'allemand ou l'anglais, pour le parler. L'enseignement des langues anciennes, au contraire, ne poursuit qu'une fin lointaine et n'a pas d'utilité pratique; on apprend le latin ou le grec, non plus même pour l'écrire, mais pour le lire. Le latin a perdu son hégémonie intellectuelle et ne sert plus désormais aux communications entre les chancelleries et les savants; la thèse latine elle-même est morte, ou peu s'en faut. L'étude du latin et du grec n'a plus actuellement d'autre utilité que de servir à l'étude du français et à la formation de l'esprit, tant parce qu'elle inculque une forte discipline philologique, que parce qu'elle permet d'étudier de près, c'est-à-dire dans les textes, les littératures anciennes. Les ambitions des deux enseignements sont différentes, je dirai même opposées.

De là une différence de méthodes. Pour les langues vivantes on fera le plus vite possible acquérir aux élèves les éléments essentiels du vocabulaire, de manière à les mettre à même de parler le plus tôt possible; en latin, au contraire, l'élève apprendra les cadres des déclinaisons, bien avant de connaître la plupart des mots qu'il aura besoin plus tard de faire entrer dans ces cadres. La méthode des langues vivantes est actuellement synthétique; la méthode des langues anciennes a été et reste analytique.

Il n'en a pas été ainsi pour les générations précédentes. Autrefois, il n'y a pas si longtemps, on enseignait les langues vivantes, comme les langues anciennes, d'une façon « purement livresque » ainsi qu'eût dit Montaigne. S'il n'est pas permis de le regretter pour l'allemand et l'anglais, il faut le déplorer pour le latin, qui en retirait les plus grands bénéfices.

Autrefois on commençait l'étude de l'allemand en Neuvième, et pendant trois années d'études élémentaires, à un âge où l'esprit plus souple reçoit et conserve plus facilement les impressions, l'élève se familiarisait avec les déclinaisons allemandes, système très compliqué et d'autant plus difficile à accepter qu'il est en opposition avec nos habitudes françaises. Il entrait en Sixième préparé à comprendre la déclinaison latine, qui offre une légère complication en plus, les cas vocatif et ablatif, mais qui n'était pas pour lui une nou-

veauté absolue, une étrangeté, la substitution, en un mot, du système des flexions casuelles à notre système des prépositions. Je ne puis apprécier ce que l'enseignement de l'allemand y gagnait; mais, pour le latin, le terrain était déblayé et la besogne simplifiée pour le professeur et pour l'élève de Sixième.

De plus, dans l'enseignement du latin, on pouvait faire appel aux langues vivantes contre nos habitudes françaises. Si par exemple un élève répugnait à construire *auxiliari* avec le datif sous prétexte qu'*aider* est en français un verbe transitif à régime direct, on pouvait invoquer l'exemple de l'allemand *helfen* qui se construit avec le datif. J'ai constaté que mes élèves de Cinquième ou de Quatrième ne connaissent aujourd'hui ni le verbe *helfen*, ni sa construction; sans doute parce que, dans l'acquisition progressive et hasardeuse du vocabulaire, ils n'ont pas encore eu l'occasion de l'employer.

Autrefois donc l'enseignement des langues pouvait aider celui du latin par le parallélisme des méthodes employées; aujourd'hui il le contrarie en employant une méthode complètement opposée. En Sixième et en Cinquième, les plans d'études de langues vivantes portent : « Prononciation. — Vocabulaire. — Grammaire. — Conversation », et recommandent de « s'appliquer avant tout à obtenir une lecture bien faite. Expliquer les mots à l'aide des mots déjà sus. En tout cas éviter de traduire mot à mot. » Que trouvons-nous comme principale préoccupation ? Acquérir le vocabulaire et la prononciation exacte pour soutenir une conversation. Il faut bien quelques notions de grammaire pour relier entre eux les mots du vocabulaire, mais ces notions s'acquerront par l'usage, directement, pratiquement, en conversant ou en reproduisant les textes étudiés et appris par cœur ; il n'y aura pas d'étude dogmatique, technique de la grammaire. Et cela est fort bien compris, tout à fait conforme au but que l'on se propose, et qui est de rendre un élève capable de se faire entendre en pays étranger pour un voyage d'agrément ou un voyage d'affaires. Il faut pour cela connaître les termes usuels et savoir les prononcer correctement, en allemand et surtout en anglais, où la forme écrite du mot est souvent si différente de sa forme orale. Une confusion de genre, une faute

de syntaxe n'empêcheront pas une phrase d'être intelligible; une faute de prononciation, un déplacement d'accent tonique entraîneraient au contraire des confusions regrettables. Je me souviens par exemple que pendant un séjour récent en Angleterre, ma prononciation défectueuse et mon incapacité à placer l'accent tonique faillirent me condamner à mourir d'inanition, parce que je demandais des pommes de terre, *potatoes* et que l'on comprenait *forty two*, quarante-deux.

Au contraire dans les mêmes classes les plans d'études portent pour le latin : « Explication et récitation d'auteurs latins. Grammaire latine : déclinaisons et conjugaisons régulières, et (en Cinquième) irrégulières; syntaxe. Groupement des mots par familles. La construction latine comparée à la construction française. Exercices instantanés de traduction du latin en français et du français en latin. Thème latin écrit et oral. Version latine. » Tout d'abord, il n'est pas question de la prononciation. La prononciation du latin et surtout du grec est matière à discussion d'érudits, et non pas matière d'enseignement. On chante quelquefois dans les classes de langues vivantes et je n'y vois pas d'inconvénient, pourvu qu'elles soient suffisamment isolées; on n'a jamais songé à faire chanter dans les classes de latin le chant des frères Arvales. C'est que l'enseignement est tout entier orienté, non plus vers la conversation, mais vers les travaux écrits; un thème latin, même oral, n'est qu'un exercice écrit au tableau; une explication orale est, au début, une explication préparée par écrit. Il n'est pas question, non plus, du vocabulaire en Sixième, et, quand on s'en préoccupe en Cinquième, c'est pour grouper les mots par familles, pour montrer comment, par l'addition de préfixes et de suffixes à un même radical, on introduit des nuances ou des différences caractérisées dans le sens d'un mot primitif. Encore ce vocabulaire, étudié à un point de vue très spécial, n'est-il pas un vocabulaire usuel. Il comprend surtout les mots que les élèves sont exposés à rencontrer dans les auteurs qu'ils traduisent, c'est-à-dire qui expriment surtout des rapports sociaux et des sentiments humains. L'élève ne connaîtra pas tous les mots techniques, puisque presque jamais il n'aura à traduire un passage de Varron, de Vitruve, de Columelle, ni même de Pline l'Ancien, il connaîtra le javelot, la lance, la

flèche et toutes les armes dont on ne se sert plus ; il ignorera, et pour cause, l'équivalent latin de fusil et de canon, « fulminis ictus » auraient dit ceux qui faisaient encore des vers latins ; il ne saura pas commander en latin le menu de son déjeuner, une des premières choses qu'il apprend en allemand et en anglais ; ce qui doit nous rendre bien modestes quand nous parlons de l'utilité des langues anciennes. Par contre, nous voyons que tout de suite on le met à l'étude de la grammaire : tout de suite il apprend les déclinaisons et les conjugaisons régulières ; il apprend, comme je l'ai déjà dit, les cadres, avant que d'apprendre les mots avec lesquels il doit les remplir. De même en Cinquième, il apprendra les règles de la syntaxe, et il les apprendra comme des moules parfaits dans lesquels il devra couler ses phrases, sans qu'on lui demande de sitôt d'avoir des idées personnelles à couler dans ces moules. Aussi bien apprendra-t-il en géométrie à démontrer des théorèmes, c'est-à-dire à faire des raisonnements réguliers, sans avoir à se préoccuper des applications pratiques de la géométrie, sans même savoir si la réalité offre des figures parfaites et possédant les propriétés étudiées *in abstracto* par la géométrie.

Recherchant des fins aussi différentes, les deux enseignements auront nécessairement des méthodes tout à fait différentes et qui pourront dans certains cas se contrarier; c'est là-dessus spécialement que je voudrais insister. Le seul exercice que les deux enseignements pratiquent en commun, c'est l'explication et la récitation des textes. La récitation même est différente pour le latin de ce qu'elle est pour les langues vivantes. Les langues vivantes se proposent surtout « une lecture bien faite », c'est-à-dire une récitation, spécialement une prononciation correcte ; elles se proposent aussi de fixer dans la mémoire des élèves des mots. Pour le latin, au contraire, la récitation d'un texte a pour but de fixer dans la mémoire des formes, des constructions grammaticales exactes, et, dans les classes supérieures, un rythme, une harmonie de la phrase latine. N'y eût-il même que la différence des textes choisis pour les langues vivantes et la langue latine, que cette différence du fond entraînerait une grande différence dans les résultats que l'on peut attendre de la récitation, et par suite, de la mémoire, pour la formation intel-

lectuelle. Fidèles à leurs principes, les langues vivantes auront comme ouvrage de début indiqué « un livre de lecture, simple, mettant en œuvre le vocabulaire déterminé (leçons de choses, petites descriptions, récits historiques ou légendaires, anecdotes, poésies enfantines). » En latin, point de leçons de choses, des textes historiques pleins de digressions morales : *Epitome*, *De Viris*, *Selectæ*, les *Fables* de Phèdre enfin, que leur difficulté d'interprétation font rejeter à la fin de la Cinquième.

Ces textes si différents ne sont pas expliqués de la même façon ni dans les mêmes intentions. La nécessité d'acquérir d'abord le vocabulaire usuel met au premier rang des textes à expliquer dans les langues vivantes les leçons de choses. De là ces tableaux bigarrés qui donnent aux classes de langues vivantes une physionomie si particulière, et, il faut l'avouer, si réjouissante ; de là aussi ces armoires à surprises qui contiennent tant d'objets et de joujoux enfantins que le professeur montre comme équivalents d'un mot allemand ou anglais, au lieu d'en donner la traduction française. La méthode directe n'a-t-elle pas fait appel même au phonographe ? Je ne suis pas convaincu d'ailleurs que l'élève à qui l'on montre un cheval de fer blanc en lui disant *Pferd*, n'ait pas mentalement recours à l'intermédiaire *cheval*, ce qui, malgré l'ingéniosité du professeur, fera toujours concevoir comme une limite mathématique et qu'on ne saurait atteindre, la recommandation « d'éviter de traduire mot à mot ». Si l'on a dans un texte une phrase comme *das Pferd ist braun*, on la fera comprendre aux élèves en leur montrant le petit cheval, et en paraphrasant *braun*, en le rapprochant de *schwarz*, qui peut être déjà connu, si le petit cheval de la collection est par malheur blanc. Voilà pour la méthode. L'élève retiendra que *Pferd* désigne un cheval, que *braun* signifie brun, et s'appliquera à bien prononcer *Pferd* et *braun*, voilà pour les résultats, comme vocabulaire et comme prononciation.

En latin au contraire prenons le début du *De Viris* : « Proca, rex Albanorum, duos filios, Numitorem et Amulium habuit. » Pour traduire cette phrase, nous la décomposerons logiquement : *Proca*, nominatif-sujet, — *habuit*, verbe — *duos filios*, accusatif-complément direct, — *rex*, nominatif-apposition au sujet, — *Albanorum* génitif-complément déter-

minatif de *rex* — *Numitorem et Amulium*, accusatifs, apposition au complément direct. Avant de nous préoccuper de la signification de chaque mot, munis de nos seules connaissances élémentaires sur les déclinaisons et la valeur des cas, c'est-à-dire de connaissances grammaticales, nous avons fait la construction. Ensuite nous traduisons mot par mot, ou, si nous sommes plus avancés, par groupes de mots, procédé rigoureusement interdit dans les langues vivantes. Voilà pour la méthode. Quant aux résultats, nous aurons par cette application présenté une fois de plus à l'esprit de l'élève l'équivalence du cas nominatif et du sujet, de l'accusatif et du régime direct, etc. ; nous aurons analysé la forme verbale *habuit*; nous aurons fixé dans sa mémoire des notions grammaticales qu'il possédait déjà et dont il avait besoin pour traduire sa phrase. Mais surtout, pour analyser, construire et comprendre, il aura été obligé, sous peine de contre-sens, à faire un raisonnement scrupuleusement régulier ; nous aurons surtout exercé sa réflexion (c'est là spécialement que réside l'utilité de l'étude des langues anciennes), à découvrir la solution d'un petit problème, à trouver le sens inconnu de cette phrase, en partant d'éléments connus, valeur des cas, déclinaisons, conjugaisons.

Enfin, c'est à propos du thème, qui nous intéresse plus spécialement, que nous trouvons l'opposition la plus caractérisée et la plus préjudiciable au latin. Si nous avons pu définir le thème latin oral un thème écrit au tableau, nous pouvons aussi justement définir les devoirs de langues vivantes, les petites compositions en allemand ou en anglais, des conversations ou des échos de conversation par écrit. Il s'est produit en effet dans les deux enseignements un mouvement en sens inverse. Le thème allemand a été complètement mis de côté et remplacé par des compositions, petites narrations où la plus grande liberté est laissée à l'élève pour le fond des idées et pour l'expression. Ce qui, encore une fois, est tout à fait juste. Car l'élève, en présence d'une idée à exprimer, pourra sacrifier tel ou tel détail qu'il lui sera impossible de rendre, faute de mots, mais s'ingéniera à traduire le plus gros, l'essentiel de l'idée. Le problème se pose pour lui et se posera à l'avenir, non pas de rendre mot pour mot, et avec son mouvement propre, une phrase française bien

arrêtée, il sera bon au contraire que sa pensée ne soit pas arrêtée en français d'une manière définitive, mais soit assez souple pour être susceptible de recevoir une forme étrangère et comme un vêtement à la mode allemande ou anglaise, qu'elle n'ait d'autre limitation, en un mot, que les connaissances de l'élève en anglais ou en allemand. C'est même le seul moyen pour que, au fur et à mesure que son vocabulaire s'étendra, il prenne l'habitude de penser directement en allemand ou en anglais.

En latin, au contraire, la dissertation est depuis longtemps en voie de décadence. Longtemps avant la suppression du concours général, le prix de composition latine avait cessé d'être le prix d'honneur. On ne fait plus guère de compositions latines en dehors des Premières supérieures; à l'agrégation des lettres, la dissertation a cédé la place au thème. De bons juges estimaient en effet que le thème en général permet aux candidats de montrer des connaissances plus approfondies en latin que la dissertation; nous oserions dire qu'il les y oblige. Ainsi, l'on renonce de plus en plus à la dissertation, parce qu'elle offrait une séduction trop grande de dire des choses inutiles ou médiocres pour le vain avantage de placer des lieux communs ou des centons trop fidèlement copiés dans les auteurs latins; parce que l'effort de la pensée y était trop souvent contrarié par le souci de la forme et de ses faux brillants. Au contraire ceux qui s'attachaient à rendre sincèrement et complètement leur pensée, n'étaient-ils pas réduits le plus souvent à le faire aux dépens de la bonne latinité, voire même, emportés qu'ils étaient par l'enthousiasme, aux dépens de la correction?

Ces inconvénients que l'on trouvait à la dissertation latine, pratiquée par des élèves âgés déjà, plus habitués à réfléchir, exercés préalablement par une longue habitude du thème, ayant fait d'assez fortes études grammaticales, ne se retrouvent-ils pas à un degré plus haut chez des enfants de Cinquième peu réfléchis, n'ayant pas fait de thèmes et n'apprenant la grammaire que d'une manière indirecte et, pour ainsi dire, par allusions? Il faut le croire, puisqu'un inspecteur général de langues vivantes se plaignait de l'ignorance de grands élèves (d'élèves de Troisième, je crois), concernant l'accord de l'adjectif épithète, et qu'un des promoteurs de

la méthode directe manifestait naguère dans un journal universitaire l'intention de tempérer cette méthode par l'emploi discret du bon vieux thème allemand.

Quoi qu'il en soit, les inconvénients de la méthode directe m'apparaissent réels, assez graves et assez nombreux pour l'enseignement du latin. A considérer les débutants, qui m'intéressent surtout, par raison de métier, la méthode directe, méthode synthétique, est en opposition complète avec notre méthode analytique. Les difficultés déjà très grandes que nous éprouvons à donner à nos élèves ces habitudes analytiques en sont augmentées d'autant. Les langues vivantes sont enseignées, en somme, à la manière de la langue maternelle, et c'est nous, professeurs de latin, qui dépaysons l'enfant, qui l'effrayons par notre dogmatisme grammatical rigoureux et qu'il considère volontiers comme un pédantisme d'antan. Les langues vivantes, au lieu de nous être, comme autrefois, des auxiliaires contre les idiotismes du français, ou de préparer l'intelligence des déclinaisons latines, sont fortes contre nous de leur méthode semblable à la méthode d'enseignement du français.

De même que les fautes d'orthographe ont peu d'importance dans une composition d'histoire ou d'histoire naturelle, et que les élèves s'habituent à négliger l'orthographe dans les compositions françaises; de même quelques fautes de grammaire n'auront pas une très grande importance dans la copie d'un élève qui aura réussi à raconter suffisamment et avec une certaine abondance de détails la visite d'une mine ou un voyage sur les bords du Rhin dans une narration allemande. Le même élève s'étonnera que l'on accorde au contraire une extrême importance à quelques fautes de grammaire commises dans un thème latin; il établira un rapport entre le nombre de fautes commises dans les deux devoirs et s'indignera de l'écart entre les notes accordées, sans très bien concevoir la différence de nature entre les efforts que ses deux professeurs réclament de lui : d'un côté, l'abondance du vocabulaire, l'invention et la faculté de rendre *à peu près* le plus grand nombre de faits possible; de l'autre, une *absolue précision* dans le choix des équivalents et des constructions syntaxiques pour traduire un texte français limité et dont les termes sont nettement arrêtés. De même pour la version,

avec la méthode directe et en l'absence d'une traduction française définitive, l'élève contractera des habitudes d'à peu près, d'imprécision, qui encourageront son fâcheux penchant à deviner le sens plutôt qu'à l'établir méthodiquement, je dirais presque scientifiquement, par l'analyse logique et le mot à mot.

On pourra nous objecter la manière dont Montaigne apprit le latin, c'est-à-dire par la méthode directe, comme il le raconte lui-même en ses *Essais*. Et cette méthode directe fut appliquée si sévèrement, d'une façon si intransigeante, qu'il n'entendit pas de longtemps employer notre « grossier vulgaire ». Mais de son temps, au collège d'Aquitaine, les élèves pouvaient jouer des tragédies latines que leurs maîtres étaient capables de composer. Rien d'étonnant à ce que le latin fût enseigné comme une langue vivante, puisqu'il était une langue vivante, une langue qu'écrivaient les humanistes de la Renaissance et plus tard Descartes, et Nicole-Wendrockius, une langue qu'on parlait dans les séminaires et dont on se servait dans les classes de philosophie pour argumenter. Aujourd'hui le latin est une langue morte, de plus en plus; nous ne savons plus le latin par cœur, comme le savaient encore ceux qui faisaient des vers latins et des dissertations latines; nous n'en avons plus la connaissance pratique et le maniement habituel; et la réduction des heures consacrées à l'enseignement du latin nous fait de plus en plus une obligation d'en prendre une connaissance et d'en donner un enseignement exclusivement théoriques.

E. Meyer,
Professeur au lycée de Tourcoing.

LE GREC OBLIGATOIRE DANS LE PREMIER CYCLE

L'on a reproché longtemps à notre enseignement secondaire d'instituer *l'homme* en ignorant les hommes, de faire fi des contingences, et de dépayser l'enfant dans une société industrielle qui a renié les Grèces antiques. L'Université, sensible au reproche, voulut distribuer une éducation à la fois humaine et moderne ; elle fit la place qu'elles méritaient aux langues vivantes et aux sciences : et c'est là une réforme déjà lointaine. Les programmes de 1902 marquèrent une préoccupation plus précise : ménager dans l'enseignement classique, jusqu'alors d'un bloc, trois routes égales, qui mèneraient d'abord à 3 baccalauréats équivalents ; *latin-grec*, *latin-langues*, *latin-sciences*, mais qui ouvriraient encore des perspectives plus vastes : celles des carrières elles-mêmes. Bien loin désormais de la pure institution libérale, le lycée spécialisait.

Rien de mieux pour le second cycle. Quand il entre en Seconde, notre élève est un adolescent de quinze ans, qui sait réfléchir, que l'on peut du moins induire en réflexion et mettre en état de faire un choix sérieux. Mais il arrive malheureusement que, des trois routes percées par la prévoyance des programmes, deux seulement restent ouvertes à notre élève ; car un choix prématuré lui a barré la première, où il n'a jamais eu le loisir de faire un pas. On ne saurait, en effet, dresser sûrement, à la fin de la Troisième la liste des élèves qui feront du B (*latin-langues*) ou du C (*latin-sciences*) ; mais dès le début de la Quatrième, la liste, au contraire, est complète, sauf déchets, de ceux qui feront de l'A (*latin-grec*) en Seconde.

Nous voudrions — et c'est la raison de ces lignes — que l'on ménage à tous nos élèves les plus grandes chances du meilleur choix, qu'ils puissent se décider *tous* entre les *trois* routes, à la fin de la Troisième : en un mot, que l'étude du grec soit, non plus facultative, mais obligatoire, dans le premier cycle.

J'ai l'habitude, à leur entrée en Seconde, de demander à mes élèves, sous forme de devoir français, les raisons qui leur ont fait choisir telle section du second cycle. Plus d'une copie marque des incertitudes, des regrets : « Je ne pouvais pas penser à la section A, puisque je n'ai pas fait de grec en Quatrième, et il me serait impossible de rattraper deux ans. » Je livre cette phrase, qui a plusieurs variantes, à nos réflexions.

Mais pourquoi ces indécis n'ont-il pas fait de grec en Quatrième? Ont-il choisi? Non, ils ignorent. Ce sont les parents qui ont choisi pour eux. Parmi les parents, les uns sont convaincus de la parfaite inutilité du grec, ou de la plus grande utilité des langues ou des sciences; les autres cèdent, et si facilement! aux prières de l'enfant, qu'effraie la perspective d'un alphabet inconnu. L'enfant sera-t-il doué pour les langues ou les sciences? On n'y pense pas; et des esprits sont ainsi privés d'une culture qui leur conviendrait, et ne serait pas, quoi qu'on dise, sans fruit.

Le fait, enfin, existe; et la raison des parents qui ont des motifs, c'est que le temps consacré au grec, jugé perdu, est donné, dès la Quatrième, aux langues vivantes. « Les élèves qui suivront les cours de grec seront dispensés de *trois* heures de classe prélevées à raison de *deux* heures sur les langues vivantes et d'*une* heure sur le dessin » : cette petite note aux programmes de 1902 est la vraie, la seule coupable au fond de l'étrange amaigrissement de nos classes de grec, menacées de mort à bref délai.

Il n'est point question de violenter les désirs des familles; et si nous désirons conserver le choix entier à l'adolescent de Seconde qui connaît mieux ses forces, nous ne laissons pas de reconnaître que, par ces temps d'utilitarisme, les ennemis du grec ne sont pas sans excuse. Mais il est facile de tout concilier. Il suffit de biffer la note des programmes de 1902, de faire du grec un enseignement obligatoire dans le premier cycle, mais qui se superpose aux autres enseignements, au lieu de leur manger une part de leur horaire. Tous les élèves de Quatrième et de Troisième A, qui se détermineront en Seconde pour une des trois sections plus proprement classiques A, B, C, auraient 3 heures de grec et leurs 5 heures de langues vivantes. Les classes de grec ne représenteraient plus ainsi, pour les pères de famille, une diminution de culture moderne. Et quelle objection apporter contre ces trois heures supplémentaires d'enseignement?

Le budget d'abord n'en a point : le professeur de grec enseignant à tous les élèves de sa classe, comme à quelques-uns. Je sais bien qu'il y a le fâcheux surmenage. Mais il est facile de l'éviter : en supprimant délibérément les leçons de textes grecs — il y a du déchet pour toute réforme, et ce que l'on perd ici n'est rien, en

comparaison de ce que l'on gagne —; puis, en donnant courts les devoirs écrits.

La réforme est urgente, elle est simple ; ce n'est sans doute pas une raison pour qu'on l'écarte; et d'ailleurs, la prudence avisée de quelques administrateurs l'esquisse officieusement déjà, pour conjurer l'abandon qui menace, en maint lycée, de faire de la classe de grec, en Quatrième, un désert.

EDMOND BLANGUERNON,
Professeur de Seconde au lycée de Douai.

NOS ÉLEVES

L'Élève pauvre

Notre enseignement secondaire est un enseignement *bourgeois*. C'est du moins ce qu'affirment bien des gens et ce qu'impriment certains journaux au moins une fois par semaine. A les entendre, tous nos élèves seraient *fils de riches* et les « petit Chose » n'existeraient que dans les romans. Il serait donc temps d'ouvrir toutes larges les portes de nos lycées et d'y admettre les fils de pauvres, en décrétant l'enseignement secondaire gratuit.

Hélas ! il n'y a pas que dans les romans des « petit Chose » portant blouse et cachant dans de mauvais cartables « de vieux bouquins achetés sur les quais, moisis, fanés, sentant le rance », auxquels, pour comble de malheur, il manque souvent des pages. Parmi nos élèves, pour qui les connaît de près, il y a déjà beaucoup de pauvres ; il en est même de très pauvres.

Sans doute, à les voir agir entre eux, à les suivre en récréation où ils s'amusent sans s'inquiéter de savoir si le papa de leur camarade est un ouvrier ou un grand industriel, un commis ou un directeur de banque, on ne s'en douterait guère. Cette touchante fraternité, que constatait Edmond About, est bien réelle. Un élève refuse rarement du papier ou des plumes au camarade qui en est dépourvu ; et il ne prête pas, il donne. Jamais je n'ai vu de lycéens riant de la pèlerine râpée ou des chaussures éculées d'un condisciple, et quand j'ai été témoin de railleries, bien innocentes d'ailleurs, au sujet de vêtements, c'était plutôt aux dépens de quelque externe cossu, qui arborait une magnifique pelisse ou un chapeau d'une forme nouvelle.

Ainsi l'élève pauvre existe dans l'enseignement secondaire. Comment y pénètre-t-il ? De bien des manières. Il y a les bourses nationales, les bourses départementales, les bourses communales. Il y a aussi celles que fondent les associations

d'anciens élèves. Il y a encore les bourses occultes, sous forme de secours accordés par les proviseurs sur le bénéfice des lycées autonomes. Il y a enfin les sacrifices des parents, ouvriers ou modestes employés, qui « se saignent aux quatre veines » pour faire donner à leurs enfants l'enseignement secondaire dont eux-mêmes n'ont pu profiter. Et tous ceux-là, assurément, ne sont ni des bourgeois, ni des riches.

Mais ce n'est pas tout d'être admis au lycée en qualité d'externe. Pour suivre utilement les classes, il faut des cahiers et des livres. Ici commencent pour les pauvres des difficultés que leurs professeurs eux-mêmes ne soupçonnent presque jamais. L'élève gêné souffre de la comparaison de ses maigres cahiers avec les beaux cahiers cartonnés de ses camarades riches, et c'est pour lui une grosse affaire que d'acheter des livres nouveaux, qui quelquefois coûtent très cher. Souvent nous avons puni comme négligence un manque de cahiers ou de livres qui n'était dû qu'à la situation précaire des parents.

Je me rappelle un petit élève de 5e, très appliqué, qui un jour ne sut pas sa leçon. Je le grondai : il pleura. Le lendemain je m'aperçus qu'il ne suivait pas une explication : interpellé, il répondit qu'il n'avait pas de livre. Intrigué je l'appelai après la classe et le pauvre enfant m'avoua qu'il copiait chaque jour ses leçons sur des livres prêtés par ses camarades, car sa mère, veuve et couturière à la journée, n'avait pu lui acheter tous les ouvrages dont il avait besoin. L'enfant était boursier, et, en lui accordant l'exemption des frais d'études, on s'était cru quitte envers lui.

Les misères de ce genre ne sont pas rares et beaucoup d'enfants en souffrent en silence. J'ai constaté leur air embarrassé les jours où l'on fait dans les classes des quêtes pour les œuvres de bienfaisance. Ces quêtes devraient toujours se faire de la manière la plus discrète, en évitant de dresser ces listes où les souscriptions sont si inégales, et pour cause. Elles devraient être moins fréquentes aussi : n'y a-t-il pas une ironie cruelle à demander quelque argent, pour « les Enfants à la montagne » par exemple, à d'autres enfants qui passeront leurs vacances dans un étroit logement sous les toits ou dans un rez-de-chaussée malsain et humide?

L'élève pauvre connaît d'autres souffrances au moment des examens. Quelles difficultés souvent pour consigner les

commes nécessaires au baccalauréat ! Et que de privations sachées au moment des épreuves ! Repas supprimés ou insuffisants, quand le candidat aurait besoin de toutes ses forces et de toute son énergie.

Donc, avant de faire entrer d'autres enfants pauvres au lycée, il serait sage de se préoccuper de ceux qui s'y trouvent déjà. On pourrait, de même qu'il y a des bourses d'internes « avec ou sans trousseau », instituer des bourses d'externes « avec ou sans fournitures classiques »; livres et cahiers seraient donnés gratuitement aux moins fortunés. On pourrait aussi affecter aux frais d'examens des élèves pauvres ce boni, dont une partie est distribuée aujourd'hui au personnel, distribution quelque peu humiliante pour ceux qui y participent, et qui revêt une apparence d'injustice pour ceux qui n'y ont point de part. On pourrait enfin répartir plus judicieusement les bourses. Les bourses nationales sont entourées maintenant de garanties qui paraissent suffisantes, mais la politique intervient trop souvent dans la répartition des bourses départementales ou communales, qui deviennent ainsi des bourses « électorales ».

Enfin il serait bon que les professeurs et les répétiteurs fussent exactement renseignés sur la situation de famille de leurs élèves. Tous ceux qui concourent à l'éducation et à l'instruction d'un enfant devraient avoir par devers eux une fiche le concernant et indiquant, avec ses antécédents scolaires, ses tares et ses qualités physiques et morales, ses goûts, ses côtés faibles, sans oublier le milieu d'où il est sorti et où il continue à vivre en dehors des heures de classe : cela éviterait aux enfants bien des froissements et des humiliations, et à nous-mêmes plus d'une maladresse et d'une injustice.

ARMAND DAUPHIN,
Professeur agrégé au lycée de Nîmes.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN ANGLETERRE

Un programme classico-moderne

La crise qui a ébranlé et menace encore les études classiques, n'a pas été moins aiguë en Angleterre qu'en France. Là, comme ailleurs, le grec et le latin ont dû faire place aux sciences et aux langues vivantes.

Si les classiques avaient consenti à rajeunir leurs programmes et à rénover leurs méthodes, au lieu de s'opposer systématiquement aux réformes, peut-être eussent-ils mieux réussi à préserver un système d'éducation dont leur défense maladroite a causé la perte.

Mais l'enseignement scientifique n'a-t-il pas un caractère un peu trop « réel » et utilitaire ? N'avons-nous pas sacrifié trop facilement les jouissances intellectuelles plus délicates que nous procurait le commerce des anciens ?

Et le mal, s'il existe, est-il sans remède ?

Ne peut-on fournir à l'enfant les moyens de satisfaire aux conditions de la société moderne, et lui donner en même temps une connaissance des classiques suffisante pour qu'il puisse goûter et apprécier les chefs-d'œuvre des écrivains antiques ?

Le Dr Rouse, directeur du Perse Grammar School de Cambridge, est convaincu de la possibilité de cette culture mixte et intégrale. Il a conçu, et réalisé, un programme d'éducation moderne et classique à la fois.

Sa tâche était particulièrement ardue en Angleterre où l'enseignement secondaire est encore inorganisé.

Il fallait économiser du temps et des forces.

Pour répondre à cette exigence, le Dr Rouse a dû :

1° *Établir un programme rationnel et entièrement original.*

2° *Rechercher et appliquer les méthodes pédagogiques les plus avantageuses.*

On verra dans les lignes suivantes, où le Dr Rouse expose la genèse de son expérience et les principes sur lesquels il a fondé son programme, comment ce double problème a été résolu.

Nous sommes persuadé qu'un coup d'œil sur la méthode suivie, et un aperçu de solution possible, seront appréciés de ceux qui s'intéressent au sort de l'enseignement secondaire anglais, si étrangement instable et, aujourd'hui encore, quelque peu incohérent [1].

***

L'enseignement subit en Angleterre une crise dont le résultat est encore incertain. Seul, jusqu'ici, l'enseignement primaire a été organisé et placé sous la surveillance de l'État.

L'enseignement secondaire est toujours dans le chaos [2].

Presque toutes les écoles secondaires anglaises sont des établissements indépendants. La plupart sont d'anciennes fondations datant des XVe et XVIe siècles, époque où de pieux bienfaiteurs et un décret royal établirent des « grammar schools », comme on les appela, dans presque toutes les villes et dans de nombreux villages d'Angleterre. Elles étaient administrées par un conseil local de « governors » à qui était confiée la gestion des revenus de l'école. Quelques-unes d'entre elles, riches dès l'origine, ou devenues riches par suite de l'augmentation de leurs biens-fonds, arrivèrent à prédominer. Certaines écoles : Winchester, Eton, Shrewsbury, Rugby et Harrow, sont spécialement dignes du titre de « public-schools », bien qu'il appartienne de droit à tout établissement du même genre. Ce sont surtout des internats avec un nombre d'externes fort restreint.

Au XVIIIe siècle et au début du XIXe, la plupart des écoles de second ordre, fréquentées surtout par des élèves externes, mais admettant toutes (ou presque) des pensionnaires, quand elles en trouvaient, s'appauvrirent et déclinèrent de plus en plus. Elles retrouvèrent un peu de leur prestige vers le milieu du siècle ; mais, depuis 1865 environ, elles ont essuyé de terribles revers et un certain nombre d'entre elles a complètement disparu.

Leur décadence fut due en partie au système des con-

1. On consultera avec intérêt l'ouvrage de M. Max Leclerc *L'Éducation et la Société en Angleterre*, en particulier le premier volume, *l'Éducation des classes moyennes et dirigeantes* (Librairie Armand Colin, 1894). La plupart des critiques adressées aux écoles anglaises dans ce livre, écrit il y a 15 ans, sont encore maintenant applicables, bien que quelques progrès aient été réalisés.

2. Voir Max Leclerc, *op. cit.*, I, pp. 1 à 22.

cours ouverts pour les bourses (scholarships), institués par les plus riches écoles qui attirèrent ainsi à elles les meilleurs sujets; en partie aux plus grandes facilités de déplacement; en partie, aussi, aux progrès des tendances utilitaires qui firent réclamer, à grands cris, les études qui « fournissent le moyen de s'enrichir ».

La loi de 1902 mit les petites écoles locales en relation avec les conseils des comtés (county councils) et les conseils municipaux (borough councils) auxquels on conféra le pouvoir de lever une légère contribution en faveur de l'enseignement secondaire.

Mais le résultat de cette loi fut, pour ces écoles, la création de puissantes rivales.

Les corps locaux, en effet, composés en majorité d'hommes peu instruits, ne peuvent assumer décemment la charge de l'enseignement secondaire. Ils ont très fréquemment organisé selon leur idée des écoles commerciales à faible rétribution, et votent à contre-cœur tout subside destiné à venir en aide aux anciennes écoles. L'une des raisons de ce fait est que les classes moyennes ont, en général, peu confiance en la valeur de l'enseignement classique; et dans toutes les grammar schools, l'enseignement est avant tout classique. Les écoles commerciales, d'autre part, basent leur enseignement sur les sciences, lesquelles sont en général regardées comme « utiles », comprenez : propres à faire gagner de l'argent. Le mécontentement contre les écoles classiques est d'ailleurs assez justifié, et l'impopularité dont elles souffrent n'est pas sans fondement.

L'existence des concours de bourses a rendu l'enseignement dans ces écoles de plus en plus spécialisé[1]; le bourrage des faits devenant de plus en plus intensif et l'exercice des facultés, de moins en moins considérable. Les langues vivantes, l'anglais, les sciences sont simplement tolérées, et dans des conditions désastreuses pour elles. La plus grande partie du temps est, dès le début, consacrée à l'étude du grec et du latin.

Aucun effort n'a été tenté pour combiner un cours d'études sur un plan raisonné, en appropriant les différentes ma-

1. Les examens pour ces bourses portent, en effet, sur des points très spéciaux, et excluant presque toute culture générale.

Nous sommes persuadé qu'un coup d'œil sur la méthode suivie, et un aperçu de solution possible, seront appréciés de ceux qui s'intéressent au sort de l'enseignement secondaire anglais, si étrangement instable et, aujourd'hui encore, quelque peu incohérent [1].

***

L'enseignement subit en Angleterre une crise dont le résultat est encore incertain. Seul, jusqu'ici, l'enseignement primaire a été organisé et placé sous la surveillance de l'État.

L'enseignement secondaire est toujours dans le chaos [2].

Presque toutes les écoles secondaires anglaises sont des établissements indépendants. La plupart sont d'anciennes fondations datant des xve et xvie siècles, époque où de pieux bienfaiteurs et un décret royal établirent des « grammar schools », comme on les appela, dans presque toutes les villes et dans de nombreux villages d'Angleterre. Elles étaient administrées par un conseil local de « governors » à qui était confiée la gestion des revenus de l'école. Quelques-unes d'entre elles, riches dès l'origine, ou devenues riches par suite de l'augmentation de leurs biens-fonds, arrivèrent à prédominer. Certaines écoles : Winchester, Eton, Shrewsbury, Rugby et Harrow, sont spécialement dignes du titre de « public-schools », bien qu'il appartienne de droit à tout établissement du même genre. Ce sont surtout des internats avec un nombre d'externes fort restreint.

Au xviiie siècle et au début du xixe, la plupart des écoles de second ordre, fréquentées surtout par des élèves externes, mais admettant toutes (ou presque) des pensionnaires, quand elles en trouvaient, s'appauvrirent et déclinèrent de plus en plus. Elles retrouvèrent un peu de leur prestige vers le milieu du siècle ; mais, depuis 1865 environ, elles ont essuyé de terribles revers et un certain nombre d'entre elles a complètement disparu.

Leur décadence fut due en partie au système des con-

1. On consultera avec intérêt l'ouvrage de M. Max Leclerc *L'Éducation et la Société en Angleterre*, en particulier le premier volume, *l'Éducation des classes moyennes et dirigeantes* (Librairie Armand Colin, 1894). La plupart des critiques adressées aux écoles anglaises dans ce livre, écrit il y a 15 ans, sont encore maintenant applicables, bien que quelques progrès aient été réalisés.

2. Voir Max Leclerc, *op. cit.*, I, pp. 1 à 22.

cours ouverts pour les bourses (scholarships), institués par les plus riches écoles qui attirèrent ainsi à elles les meilleurs sujets; en partie aux plus grandes facilités de déplacement; en partie, aussi, aux progrès des tendances utilitaires qui firent réclamer, à grands cris, les études qui « fournissent le moyen de s'enrichir ».

La loi de 1902 mit les petites écoles locales en relation avec les conseils des comtés (county councils) et les conseils municipaux (borough councils) auxquels on conféra le pouvoir de lever une légère contribution en faveur de l'enseignement secondaire.

Mais le résultat de cette loi fut, pour ces écoles, la création de puissantes rivales.

Les corps locaux, en effet, composés en majorité d'hommes peu instruits, ne peuvent assumer décemment la charge de l'enseignement secondaire. Ils ont très fréquemment organisé selon leur idée des écoles commerciales à faible rétribution, et votent à contre-cœur tout subside destiné à venir en aide aux anciennes écoles. L'une des raisons de ce fait est que les classes moyennes ont, en général, peu confiance en la valeur de l'enseignement classique; et dans toutes les grammar schools, l'enseignement est avant tout classique. Les écoles commerciales, d'autre part, basent leur enseignement sur les sciences, lesquelles sont en général regardées comme « utiles », comprenez : propres à faire gagner de l'argent. Le mécontentement contre les écoles classiques est d'ailleurs assez justifié, et l'impopularité dont elles souffrent n'est pas sans fondement.

L'existence des concours de bourses a rendu l'enseignement dans ces écoles de plus en plus spécialisé[1]; le bourrage des faits devenant de plus en plus intensif et l'exercice des facultés, de moins en moins considérable. Les langues vivantes, l'anglais, les sciences sont simplement tolérées, et dans des conditions désastreuses pour elles. La plus grande partie du temps est, dès le début, consacrée à l'étude du grec et du latin.

Aucun effort n'a été tenté pour combiner un cours d'études sur un plan raisonné, en appropriant les différentes ma-

1. Les examens pour ces bourses portent, en effet, sur des points très spéciaux, et excluant presque toute culture générale.

Nous sommes persuadé qu'un coup d'œil sur la méthode suivie, et un aperçu de solution possible, seront appréciés de ceux qui s'intéressent au sort de l'enseignement secondaire anglais, si étrangement instable et, aujourd'hui encore, quelque peu incohérent [1].

***

L'enseignement subit en Angleterre une crise dont le résultat est encore incertain. Seul, jusqu'ici, l'enseignement primaire a été organisé et placé sous la surveillance de l'État.

L'enseignement secondaire est toujours dans le chaos [2].

Presque toutes les écoles secondaires anglaises sont des établissements indépendants. La plupart sont d'anciennes fondations datant des XVe et XVIe siècles, époque où de pieux bienfaiteurs et un décret royal établirent des « grammar schools », comme on les appela, dans presque toutes les villes et dans de nombreux villages d'Angleterre. Elles étaient administrées par un conseil local de « governors » à qui était confiée la gestion des revenus de l'école. Quelques-unes d'entre elles, riches dès l'origine, ou devenues riches par suite de l'augmentation de leurs biens-fonds, arrivèrent à prédominer. Certaines écoles : Winchester, Eton, Shrewsbury, Rugby et Harrow, sont spécialement dignes du titre de « public-schools », bien qu'il appartienne de droit à tout établissement du même genre. Ce sont surtout des internats avec un nombre d'externes fort restreint.

Au XVIIIe siècle et au début du XIXe, la plupart des écoles de second ordre, fréquentées surtout par des élèves externes, mais admettant toutes (ou presque) des pensionnaires, quand elles en trouvaient, s'appauvrirent et déclinèrent de plus en plus. Elles retrouvèrent un peu de leur prestige vers le milieu du siècle ; mais, depuis 1865 environ, elles ont essuyé de terribles revers et un certain nombre d'entre elles a complètement disparu.

Leur décadence fut due en partie au système des con-

1. On consultera avec intérêt l'ouvrage de M. Max Leclerc *L'Éducation et la Société en Angleterre*, en particulier le premier volume, *l'Éducation des classes moyennes et dirigeantes* (Librairie Armand Colin, 1894). La plupart des critiques adressées aux écoles anglaises dans ce livre, écrit il y a 15 ans, sont encore maintenant applicables, bien que quelques progrès aient été réalisés.

2. Voir Max Leclerc, *op. cit.*, I, pp. 1 à 22.

cours ouverts pour les bourses (scholarships), institués par les plus riches écoles qui attirèrent ainsi à elles les meilleurs sujets; en partie aux plus grandes facilités de déplacement; en partie, aussi, aux progrès des tendances utilitaires qui firent réclamer, à grands cris, les études qui « fournissent le moyen de s'enrichir ».

La loi de 1902 mit les petites écoles locales en relation avec les conseils des comtés (county councils) et les conseils municipaux (borough councils) auxquels on conféra le pouvoir de lever une légère contribution en faveur de l'enseignement secondaire.

Mais le résultat de cette loi fut, pour ces écoles, la création de puissantes rivales.

Les corps locaux, en effet, composés en majorité d'hommes peu instruits, ne peuvent assumer décemment la charge de l'enseignement secondaire. Ils ont très fréquemment organisé selon leur idée des écoles commerciales à faible rétribution, et votent à contre-cœur tout subside destiné à venir en aide aux anciennes écoles. L'une des raisons de ce fait est que les classes moyennes ont, en général, peu confiance en la valeur de l'enseignement classique; et dans toutes les grammar schools, l'enseignement est avant tout classique. Les écoles commerciales, d'autre part, basent leur enseignement sur les sciences, lesquelles sont en général regardées comme « utiles », comprenez : propres à faire gagner de l'argent. Le mécontentement contre les écoles classiques est d'ailleurs assez justifié, et l'impopularité dont elles souffrent n'est pas sans fondement.

L'existence des concours de bourses a rendu l'enseignement dans ces écoles de plus en plus spécialisé[1]; le bourrage des faits devenant de plus en plus intensif et l'exercice des facultés, de moins en moins considérable. Les langues vivantes, l'anglais, les sciences sont simplement tolérées, et dans des conditions désastreuses pour elles. La plus grande partie du temps est, dès le début, consacrée à l'étude du grec et du latin.

Aucun effort n'a été tenté pour combiner un cours d'études sur un plan raisonné, en appropriant les différentes ma-

1. Les examens pour ces bourses portent, en effet, sur des points très spéciaux, et excluant presque toute culture générale.

tières à l'âge des élèves et en conservant entre elles une juste proportion.

Des enfants de huit à neuf ans apprennent à la fois trois langues étrangères : latin, grec et français. Souvent ils en commencent deux en même temps.

L'anglais n'est pas enseigné de façon systématique et des études comme l'histoire, la littérature, la géographie, sont négligées [1].

Les sujets les plus intelligents ont assimilé, vers dix-neuf ans, un nombre considérable de faits, et, vu qu'on ne met à l'épreuve qu'un mince savoir — et cela, par écrit —, ils sont capables de figurer en bonne place aux examens de bourses d'Université.

Cependant, à ceux-là mêmes, la véritable connaissance des sujets étudiés fait défaut. Ils ne peuvent pas lire un auteur classique avec facilité et avec plaisir, ni écrire d'une manière rapide et correcte; ils sont tout à fait incapables de parler. De plus, ils ignorent totalement les langues vivantes, si ce n'est que certains (et c'est la petite minorité) savent lire une page de français très facile. Ils connaissent fort mal leur littérature et leur langue maternelles. Le monde et la nature restent pour eux un mystère. Ils ont simplement acquis une grande habileté pour rédiger des traductions instantanées et faire des compositions, ou des vers grecs ou latins, non point originaux, mais traduits et faits également par écrit. Quant à l'élève d'intelligence moyenne, il est absolument perdu. Il ne parvient pas à lire un ouvrage classique sans le secours de notes et de dictionnaires, ni à écrire la moindre page de prose latine sans quantité de fautes grossières.

Il ne se soucie aucunement de la littérature de son pays, et il est incapable d'exprimer des pensées cohérentes dans sa propre langue. Son goût, en lecture, trouve satisfaction dans les magazines à bon marché et les journaux de sports. De son passage à l'école il a bien retenu quelque chose; mais rien d'intellectuel.

*
* *

Il faut admettre qu'une bonne éducation doit développer à la fois, et dans une harmonieuse proportion, le corps, l'es-

1. Max Leclerc, *op. cit.*, p. 55-56-57.

prit et le caractère[1]. Avec le système du XIXe siècle, l'esprit est suralimenté, déformé, entravé d'un côté, forcé d'un autre, en un mot gâté.

Pour parer à ce défaut, nous avons entièrement remodelé notre programme d'études d'après les principes suivants :

Composition et littérature anglaises. — Elles sont enseignées de façon systématique et dans toutes les classes.

Tous les trimestres, deux ouvrages — l'un en prose, l'autre en vers — sont lus et commentés en classe; des fragments en sont appris par cœur; et ils servent de prétextes et de matériaux pour des exercices pratiques.

Quand il s'agit d'œuvres dramatiques, les élèves prennent des rôles et les pièces sont souvent jouées avec ou sans costumes.

Dans les divisions supérieures, l'histoire littéraire est enseignée avec constante référence aux écrivains et aux œuvres.

Histoire. — Un cycle régulier est établi pour cette étude[2].

Le programme complet s'étend sur une période de quatre ans, durant lesquels l'histoire d'Angleterre est étudiée deux fois, celle de Rome et de la Grèce une fois. L'histoire générale de l'Europe et celle des Indes, sont aussi rapidement enseignées, chacune pendant un trimestre au minimum.

Langues étrangères. — L'élève n'en aborde qu'une à la fois, et n'en étudie jamais plus de trois ensemble. Au début, il est fait au moins une leçon par jour. Toutes les langues sont enseignées par la méthode orale; le but est d'apprendre aux élèves à s'exprimer intelligiblement et à comprendre une conversation dans la langue qu'ils étudient. Le travail écrit sert à éprouver la précision des connaissances, et à fixer celles-ci dans la mémoire; son importance croît à mesure que

1. L'éducation du caractère est pour nous, comme pour tout le monde, un but essentiel. La culture physique, au moyen d'exercices gymnastiques et militaires et de jeux collectifs (cricket, football), est également pratiquée de façon systématique.

2. Aucun plan n'ayant été établi par le Board of Education, il arrive que dans certaines écoles, les élèves revoient indéfiniment la même période, tandis que d'autres époques leur demeurent inconnues ; ou bien l'ordre de succession est arbitraire, et la chronologie discontinue. Ils ont ainsi de l'histoire une connaissance fragmentaire et incohérente.

l'élève avance dans son étude. Mais le travail oral n'est jamais abandonné ; il accompagne constamment le travail écrit.

Français. — Le français est étudié en premier lieu [1]. La prononciation est enseignée au moyen de la phonétique [2].

Les élèves prononcent ainsi correctement dès le début, au lieu de contracter les défauts ordinaires presque indéracinables, une fois implantés.

Les élèves du degré supérieur (3me degré) sont assez avancés pour suivre une classe faite exclusivement en français. Ce cours permet, à ceux qui le désirent, de se spécialiser dans les langues vivantes ou d'en poursuivre l'étude en vue de leur future carrière.

Allemand. — L'allemand débute optativement avec le grec en 4me.

Par suite, les 4me et 5me classes se subdivisent en sections classique et moderne. Comme pour le français, l'enseignement comprend, en gros, trois stades, mais resserrés dans des limites plus étroites. L'habitude de la méthode, l'entraînement acquis par la pratique, et une plus grande maturité d'esprit font qu'en trois ans, à cette époque, les élèves obtiennent les résultats équivalents à ceux atteints, au bout de six ans pour l'enseignement du français, à une période antérieure. D'autre part, les leçons sont arrangées de telle sorte que même les élèves de classique puissent en profiter quand ils sont en 6me.

Ils peuvent ajouter ainsi à leur connaissance du français, du grec et du latin, des notions d'allemand suffisantes pour être d'un secours appréciable dans leurs études postérieures.

Langues classiques. — Le latin est enseigné un an après le français et deux ans au moins avant le grec (ou l'allemand).

1. Les élèves l'étudient en fait, dès l'âge de 8 ans, dans la classe préparatoire.
2. Dans un grand nombre d'écoles anglaises, le phonographe a donné d'excellents résultats pour l'enseignement de l'intonation et de l'accent. Au Perse School, où les professeurs sont tous Français, l'usage de cet instrument est naturellement restreint.

Les élèves commencent ainsi le latin vers douze ans ; le grec jamais avant quatorze.

La méthode orale est largement employée au début, et sert, pendant toute la durée des études, d'exercice pratique, concurremment avec la traduction et la composition.

Une réponse ne reproduit pas exactement la question ; elle en diffère par le nombre, la personne et autres détails qui suffisent à provoquer la réflexion, sans néanmoins être susceptibles de causer aucun retard.

Questions et réponses sont faites sur le sujet de la leçon, ou les événements de la vie quotidienne. Quand les élèves sont familiarisés avec le son des phrases, et reconnaissent immédiatement les expressions courantes, ils peuvent commencer à lire un passage à haute voix, et, avec quelques explications, parviennent à comprendre un passage non préparé.

En 6me, après que la partie préparée a été traduite, on continue à lire le texte à haute voix, traduisant tout, au début, puis de moins en moins, à mesure que l'auteur et le style deviennent plus intimement connus.

La composition est pratiquée dès le cours élémentaire. Les élèves se familiarisent ainsi avec les constructions usuelles, et leur travail, s'il est de faible étendue, est correct et précis. La méthode vise à obtenir, à tous les degrés, une solide exactitude, non à se contenter d'un médiocre « à peu près ». La grammaire est enseignée de façon systématique, mais non pas isolément ; elle accompagne le texte, et l'élève l'étudie quand il en a reconnu la nécessité. Autant qu'il est possible, une paraphrase orale, en grec ou en latin, est substituée à la simple traduction des auteurs.

Avec cette méthode, les résultats obtenus en 540 heures de classe sont meilleurs que ceux donnés par 2.160 heures de l'ancien système.

Au bout de deux trimestres de grec [1] (à raison d'une leçon par jour), quelquefois avant, les élèves abordent un auteur.

Ils sont à même, pendant le 3me trimestre, de lire Lucien ou Platon.

1. Soit, en moyenne 130 leçons de 3/4 d'heure.

Sciences naturelles. — Dans le cours élémentaire sont étudiés succinctement les objets usuels et animaux communs, sur des échantillons apportés par les élèves.

Le cours supérieur s'étend sur une période de quatre années...

Mathématiques. — L'enseignement dans les classes élémentaires insiste sur le calcul mental rapide. Les procédés de décimalisation à première vue sont enseignés, ainsi que les logarithmes, ceux-ci plus tôt que de coutume.

Pour les quantités, les symboles sont usités. En algèbre, les graphiques sont employés dès qu'ils permettent aux élèves une intelligence plus complète des principes.

En géométrie, les exercices pratiques, avec instruments de dessin et de mesure, sont introduits de bonne heure (constructions élémentaires et vérification de théorèmes simples).

La connaissance des faits précède ainsi, et facilite l'étude de la géométrie théorique.

Des cours obligatoires de dessin et de modelage (où sont reproduits, au début, les spécimens étudiés en histoire naturelle) complètent, avec des leçons facultatives de chant, l'éducation donnée au Perse Grammar School [1].

***

On conçoit qu'un tel programme n'a pas été élaboré sans égards aux essais antérieurs faits dans le même sens.

L'économie générale en repose sur le sens commun et sur une expérience personnelle de plus de dix ans. Nous avons trouvé beaucoup d'encouragement et quelques secours dans

1. Le lecteur aura noté sans doute l'absence d'études purement rationnelles telles que la philosophie et la morale.

Le nombre restreint d'heures de classe ne permet pas d'introduire dans le programme ces sujets, d'ailleurs inconnus dans l'enseignement secondaire en Angleterre.

A peine commence-t-on dans quelques écoles à enseigner timidement l'instruction civique. La philosophie (même bornée à la logique) est totalement ignorée, et de la morale non plus il n'est pas même fait mention.

Les petits Anglais l'apprennent-ils dans leur famille ou (ce qui est plus probable) ne l'apprennent-ils pas du tout? ils ne sont en fait, ni pires — ni sans doute meilleurs — que les jeunes Français.

Serait-ce nous, en ce cas, qui nous leurrons, en attribuant à cet enseignement une valeur « morale » alors que sa valeur serait uniquement éducative au même titre que la philosophie?

l'étude du « Frankfurt Reform Gymnasium du Dr Rheinhardt ».

Pour ce qui est des méthodes, la méthode directe, basée sur le travail oral, a été adoptée sans hésitation pour les langues vivantes. Les résultats obtenus sur le continent donnaient des preuves suffisantes de sa valeur. En Angleterre, tout au moins, cette méthode est nouvelle.

L'application des mêmes principes à l'enseignement du grec et du latin rencontra au début quelque difficulté. Les livres manquaient, conçus dans cet esprit, et tout modèle faisait défaut. Mais l'expérience des cinq dernières années est aujourd'hui systématisée dans deux ou trois volumes [1] qui sont un premier pas vers les progrès futurs.

Cet enseignement a maintenant fait ses preuves, et les résultats ont amplement justifié notre attente.

La classe est vivante, son attention tenue en éveil. En moins d'une année de latin, en moins de six mois de grec, certains auteurs peuvent être étudiés dans le texte, si bien qu'à dix-neuf ans, époque des concours de bourses, les élèves sont capables de se mesurer avec n'importe quels autres candidats, après avoir consacré aux études classiques un tiers ou un quart environ du temps généralement requis.

Il faut noter que nous ne faisons d'ailleurs que revenir à une ancienne tradition.

La méthode orale était employée par les humanistes du moyen âge pour enseigner le latin et le grec. Les savants de la Renaissance les apprirent de cette façon. C'est ainsi que le latin fut enseigné par Érasme, Corderius, Vivès, Sturm, Vittorino da Feltre, Comenius, Ascham, Mulcaster et les maîtres d'écoles anglais du XVIe et XVIIe siècles.

Dr ROUSE,
Directeur de « Perse grammar School » (Cambridge).

1. The Teaching of latin, par W.H.S. Jones, édité chez Blackie and Son, Londres. 1 shilling.
First Latin Book, par le même. Macmillan et Cie. Londres, 1907, 1 sh. 6 d.
A first Greek course. par W. H. D. Rouse, chez Blackie, 1906, 2 sh. 6 d.
2. Le Dr Rouse se fera un plaisir de correspondre directement avec ceux que la question intéresse (Bateman House, Cambridge).

LA PRONONCIATION DU LATIN DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

« Nous prononçons le latin détestablement, et je ne sais même « au monde, pour le massacrer davantage, que les seuls Anglais ; « encore m'assure-t-on que, sous l'influence de l'érudition alle- « mande, ils sont en voie de résipiscence. »

Ainsi s'exprimait en 1906 mon regretté maître, M. Victor Henry, dans une conférence faite au Musée pédagogique, en présence d'un grand nombre de professeurs de grammaire des lycées de Paris. Cette opinion est partagée par tous ceux qui font profession de probité scientifique, et qui s'intéressent à l'avenir des études latines. Il est pénible de voir cette langue, si sonore et si oratoire, devenue une chose informe, sans rythme, sans articulation, sans individualité, sans vie, dont la masse, qui n'y est déjà que trop portée, finira par se détacher tout à fait, si nous n'y prenons garde, et si nous ne réagissons énergiquement contre cette espèce de sommeil, dans lequel risquent de s'immobiliser et de s'engourdir les études secondaires classiques.

Les paroles de M. V. Henry devraient pourtant nous faire réfléchir. Quand des nations aussi pratiques que l'Angleterre, — et j'ajoute : aussi modernes que les États-Unis — cherchent à corriger leurs défauts et reconnaissent la nécessité de renforcer les études classiques, il ne faut pas que la France les laisse péricliter, et que l'indifférence générale nous achemine peu à peu vers le nivellement de la culture, c'est-à-dire vers la suppression de toute culture désintéressée, alors que nous devrions au contraire nous efforcer de la répandre de plus en plus dans les masses populaires ! Il est temps d'infuser aux études latines une vie nouvelle, de les moderniser, de leur rendre par tous les moyens en notre pouvoir l'intérêt qu'elles ont perdu ; de ne pas laisser protester notre nom de Latins, de ne pas abandonner aux grandes nations germaniques et anglo-saxonnes le patrimoine intellectuel qui a fait la force et la grandeur de la France.

La lutte est difficile, je ne me le dissimule pas, contre la force d'inertie mise au service de la routine et de l'indifférence [1], mais

1. Il y a déjà beaucoup de ligues ; mais celle qui prendrait pour objet le relèvement des études anciennes aurait une noble tâche à accomplir.

elle n'est pas impossible ; elle a reçu en tout cas, du moins en ce qui concerne la prononciation du latin, un commencement d'organisation. En effet, à la suite de la conférence dont j'ai cité un passage, les professeurs de grammaire présents ont voté *à l'unanimité* les conclusions suivantes :

1° Que l'on commencerait par imposer la réforme aux agrégations et aux licences ;

2° Qu'*en même temps*, cette prononciation serait enseignée dans les classes des lycées et des collèges, en commençant par la sixième et en continuant d'année en année jusqu'à la première.

L'on a même commencé à passer de la parole aux actes. La réforme, dont des essais partiels, malheureusement suivis d'échec, avaient été faits dans certains lycées de province [1], est appliquée cette année dans toutes les sixièmes du lycée Montaigne. Espérons que les autres lycées de Paris suivront cet exemple, et il est à désirer que ceux de province ne soient pas les derniers à entrer résolument dans cette voie. En ce qui me concerne, j'ai essayé cette année dans ma classe de 6e la prononciation rationnelle ; mes élèves s'y sont intéressés, et leur oreille s'y est vite habituée, sans que je leur eusse imposé aucune étude théorique.

On m'a objecté qu'il y avait peut-être autre chose à faire, et que la réforme de la prononciation ne s'imposait pas tout d'abord. Je ne partage pas cet avis ; j'estime au contraire qu'elle est à la base de toutes les autres. J'en ai donné les raisons dans le rapport que j'ai présenté à la Fédération régionale des lycées de l'Académie de Lyon, et qui figure *in extenso* dans le *Bulletin officiel* de la Fédération Nationale des Professeurs de lycées, n° de mars 1908.

La prononciation est aux langues ce que la physionomie est aux personnes : elle leur donne l'apparence de la vie. Le nom de langue morte est déjà un commencement de déchéance : combien la réalité est plus funeste encore ! Il faut au plus vite enlever au latin son immobilité, sa rigidité de momie, le concevoir et le faire sentir comme un organisme articulé, d'une admirable sonorité, d'un relief très accusé, et d'une grande force expressive. Quoi de plus ample, de plus coloré, de plus riche qu'une période de Cicéron lue avec les modulations, les pauses, les accents et les sons qui conviennent ? Quoi de plus traînant, de plus terne et de plus long, si l'on donne à toutes les syllabes la même durée et la même intensité ? Quelles merveilles d'harmonie, de douceur ou de majesté, de grâce ou de force dans les vers de Virgile, si l'on cherche à leur rendre leur véritable aspect ?

1. Notamment par M. Sécheresse, qui, dès 1903, publiait à la librairie Armand Colin, dont il convient de louer l'initiative en cette circonstance, un très bon *Traité élémentaire de prononciation latine*, précédé de l'approbation des linguistes et des philologues les plus éminents.

Je ne parle que pour mémoire des avantages pédagogiques immédiats que l'on recueille, dès la 6e, en évitant les innombrables fautes d'orthographe qui résultent habituellement de la confusion des sons. N'est-il pas absurde de prononcer *Tusci* comme *tussi, posces* comme *posses*? N'est-ce pas favoriser les solécismes et les contre-sens, que de ne pas distinguer *vĕnĭmus* présent de *vĕnĭmus* pafait, *mŏvêrent* de *mŏvĕrint*, *jăcêre* de *jăcĕre*?

Je ne m'étendrai pas non plus sur les avantages de la prononciation vivante pour bien comprendre la formation du français. Tout le monde connaît l'opinion que professent à ce sujet les plus célèbres historiens de notre langue et les maîtres les plus éminents de la philologie française. Mêmes avantages pour ceux qui veulent étudier les langues méridionales, plus proches du latin, à bien des égards, que la nôtre.

Pourquoi donc retarderions-nous l'application générale de la réforme? Pourquoi n'est-elle encore que sporadiquement et parcimonieusement appliquée? La continuation de cette réserve, — ou de ce scepticisme, — ne nous exposerait-elle pas à faire dire de nous, comme des rats du bon La Fontaine:

> Ne faut-il que délibérer?
> La cour en conseillers foisonne.

Témoin la conférence de M. Henry et les décisions prises ensuite « à l'unanimité ». Pourquoi tant d'universitaires, même très distingués, hésitent-ils encore à « exécuter », ou esquissent-ils un sourire discret à l'adresse de ceux qui « exécutent »?

Sans doute ne voient-ils pas nettement les moyens pratiques pour obtenir sûrement et avec le minimum d'efforts, les résultats souhaités, ou, plus simplement, manquent-ils de confiance dans le succès. Beaucoup craignent d'imposer aux élèves de 6e un supplément de travail préjudiciable à la bonne marche des études grammaticales dans cette classe déjà si chargée, en les obligeant à apprendre la prosodie. — Ce danger est illusoire. Les règles de l'accentuation latine sont des plus simples, et tiennent facilement en une demi-page. Quant à la prosodie, il suffirait, à propos de chaque déclinaison et de chaque conjugaison, de noter la quantité des pénultièmes, avec quelques règles générales très élémentaires, qui entreraient tout naturellement et sans surcharge appréciable dans l'étude des paradigmes. Elle s'apprend même par là.

Mais il est une mesure complémentaire qui s'imposerait, c'est la refonte des éditions de classiques latins. Pour éviter toute hésitation et tout tâtonnement dans la lecture, il conviendrait que les grammaires et les textes mis entre les mains des élèves fussent

accentués, c'est-à-dire qu'on y marquât la syllabe tonique. On aurait ainsi en même temps la quantité des pénultièmes. C'est le principe adopté dans l'*Epitome históriæ grædecæ*, qui va paraître à la librairie Hatier [1]. C'est celui que j'applique dans les textes que je dicte à mes élèves. La généralisation de cette méthode dans les ouvrages imprimés faciliterait beaucoup notre tâche, et nous permettrait d'arriver très vite à des résultats très sûrs.

J'espère avoir montré que la réforme de notre ridicule prononciation était opportune, utile, urgente et facilement réalisable. Je ne suis pas assez présomptueux pour me flatter d'avoir convaincu tout le monde. Je serais déjà trop heureux si l'on voulait bien me faire crédit sur un point, en admettant que cette question est une de celles qui méritent d'attirer plus particulièrement l'attention de tous ceux qui s'intéressent à l'avenir de nos études classiques.

E. Rey,
Professeur au lycée de Lyon.

1. Dans les premiers chapitres, le texte sera en outre accompagné de la prononciation figurée de tous les mots.

Bibliographie

Ch. Renouvier. — Science de la morale. — Nouvelle édition. — Paris, Alcan, 1908, 2 vol. in-8°. VII et 418 p., 395 p.

C'est une heureuse pensée que d'avoir réédité la *Science de la morale* de Renouvier, épuisée depuis longtemps et fort difficile à se procurer. Quelques heures avant de mourir, Renouvier déclarait que c'était son livre préféré, et que, s'il avait eu à en donner une seconde édition, il l'aurait très peu retouché, qu'il aurait surtout voulu ajouter quelques pages sur la pitié, sur la bonté. Evidemment, par sa méthode et ses tendances, le livre concorde aussi peu que possible avec les essais actuels de morale positive ou sociologique. Il repose sur une analyse méthodiquement abstraite de la moralité, et c'est une construction essentiellement conceptuelle qu'il en tente. Mais peut-être n'est-il pas encore absolument prouvé que les définitions et les explications par concepts n'aient point un rôle important dans l'établissement de la morale. Le grand mérite et l'intérêt durable de l'œuvre de Renouvier, c'est de ne pas s'être bornée aux questions « fondamentales », encore que l'auteur ait apporté dans l'examen de ces questions, avec une rare vigueur, une assez grande souplesse ; c'est d'avoir abordé très décidément les problèmes de morale appliquée, d'avoir souvent présenté sous une lumière très crue les difficultés que ces problèmes suscitent à la conscience. Issue du Kantisme, ou plutôt de l'esprit Kantien, par l'importance qu'elle donne à l'impératif catégorique et à l'universalisation des maximes, par la stricte subordination qu'elle opère de l'amour à la justice, par la valeur souveraine qu'elle confère à la personne, et par l'idée qu'elle adopte de l'autonomie de la raison, c'est tout de même en se plaçant plus près que Kant de la nature humaine, qu'elle s'explique et tâche de se justifier. La fameuse distinction qu'elle invoque entre la morale à l'état de paix et la morale à l'état de guerre lui permet de ne pas abandonner le large champ de l'action quotidienne entre la rigidité de règles inapplicables et l'empirisme des coutumes souvent immorales ; en traitant des plus importants problèmes du droit personnel, du droit domestique, du droit économique, du droit politique, du droit international, elle compare avec l'idéal pur les mœurs et les institutions existantes, et elle s'efforce de définir les réformes possibles constituant par elles-mêmes un idéal pratique plus immédiat, dont l'accomplissement rapprocherait les hommes du règne de la justice et de la paix. C'est un individualisme libéral que Renouvier professe surtout en ces matières, mais un individualisme qui s'efforce de limiter les effets de la concurrence par le rappel des droits de la personne, qui provoque même l'État à intervenir pour remettre les individus dans les conditions de la liberté, qui ne s'oppose catégoriquement au socialisme que parce que le socialisme tend inévitablement à une organisation extérieure de l'autorité.

Quelle que soit la valeur philosophique actuelle de la *Science de la morale*, — et il est permis de penser qu'elle demeure très grande, — c'est là une œuvre qui reste toujours une part extrêmement considérable de la doctrine de Renouvier, aujourd'hui entrée dans l'histoire. — Il faut souhaiter maintenant une réédition d'autres œuvres de Renouvier, et avant tout des *Essais de critique générale*.

Alfred Fouillée. — Morale des idées-forces. 1908, Paris, Alcan, LXIV et 391 p. in-8°.

On sait que M. Alfred Fouillée a préludé par divers ouvrages à cette morale des idées-forces dont il nous offre aujourd'hui l'exposition systématique. Les tendances de sa pensée en cette matière étaient déjà connues; il reste cependant que dans ce livre nouveau elles travaillent, sinon à se préciser davantage, du moins à s'unifier. Et ceux qui ont suivi depuis le début les productions philosophiques de M Fouillée, si étonnamment abondantes et diverses, retrouveront ici une très ingénieuse mise en œuvre de ce qu'elles ont d'essentiel. C'est la doctrine des idées-forces qui reste au centre, et dont la puissance de rayonnement s'appuie sur l'analyse de la conscience. Défendant énergiquement contre la métaphysique mécaniste la primauté du *Cogito*, M. Fouillée s'applique à montrer que si le *Cogito* a un aspect individualiste, par où il est certain de ne pouvoir être absorbé dans la nature et dans la société, cependant par la nécessité où il est d'avoir des objets et par sa façon de les concevoir, il ne peut qu'aboutir à la représentation d'autres sujets conscients qui forment avec lui comme une société immédiate. *Cogito, ergo sumus.* M. Fouillée expose ensuite comment la conscience de soi, caractère dominateur par excellence, est le principe de la classification des êtres, de l'établissement des valeurs et de la hiérarchie des actes : la conscience n'a qu'à se développer dans son vrai sens pour se régler et pour fournir des règles; c'est-à-dire que la formule de la vie morale paraît être celle-ci : être intégralement conscient et universellement conscient, conscient des autres, de la société et du tout comme de soi-même; dès lors les forces directrices des sentiments et des actes, ce sont précisément les idées que la conscience conçoit dans son aspiration à l'intégrité et à l'universalité. Il suit de là que le principe de la moralité ne peut être un impératif, l'impératif n'ayant de raison d'être que dans les obstacles que rencontre le développement de la conscience et n'intervenant que pour commander de les surmonter; c'est plutôt un *persuasif*, c'est le persuasif suprême, attendu que l'idéal moral, c'est ce que nous voulons au fond de notre être, par cela même que nous avons en nous un vouloir qui va à l'universel. Ainsi entendue et analysée, la conscience, en même temps qu'elle est la limite contre laquelle se brisent tous les dogmatismes, mécaniste, naturaliste, sociologique et autres, est en même temps la condition justificative de ce qui, dans ces doctrines, exprime, avec des prétentions insoutenables seulement, quelque rapport du réel à nous-mêmes, de tout ce qui mérite d'entrer comme un élément dans la synthèse totale dont l'idée-force de moralité est le principe constitutif. C'est par là que M. Fouillée arrive à faire leur part aux diverses théories morales, leur appliquant ce que Pascal a dit des hommes : « On ne montre pas sa grandeur pour être à une extrémité, mais bien en touchant les deux à la fois et remplissant tout l'entredeux ». Ce large éclectisme n'est point un simple procédé; il est dans la nature philosophique de M. Fouillée; il

est sa manière propre de s'assimiler les conceptions variées auxquelles touche son esprit. Sans doute il peut arriver que cette réduction des doctrines différentes à des formules conciliatrices, que ce don de présenter des idées générales douées d'une capacité extrême de compréhension remplacent la patiente investigation méthodique et l'analyse objective; mais ce sens de l'universalité qui inspire constamment M. Fouillée a l'avantage de rappeler qu'il y a des données du problème moral que la mode du jour a trop facilement et sans doute injustement écartées. Est-il donc si sûr que la philosophie ou la science morale n'ait plus rien à prendre dans les conceptions cosmologiques qui autrefois s'imposaient à elle sous le titre général d'ordre de la nature, ou encore dans l'analyse des états ou facultés internes?

Gustave Belot. — Etudes de morale positive. 1907. Paris, Alcan, VII et 523 p., in-8°.

Dans cet ouvrage M. Gustave Belot a réuni des études qui avaient paru à des dates différentes en divers recueils. Ceux qui les avaient déjà lues seront très heureux de les retrouver, et ils continueront à savoir gré à l'auteur de l'abondance de ses vues et de la subtililité de sa dialectique, de son art de discerner et de mettre en lumière les faits caractéristiques de la vie morale et de la vie sociale, de sa méthode propre qui combine très spontanément l'observation positive et la réflexion philosophique. L'examen de certaines questions spéciales, comme la question de la véracité, la question du luxe, la question de la charité et de la sélection, etc... me semble faire ressortir particulièrement les qualités de M. Belot et la nature de son tour d'esprit. Cependant il a voulu que son livre présentât aussi les traits essentiels de la doctrine morale telle qu'il la conçoit. Et la systématisation qu'il a tentée, incontestablement très personnelle, très ingénieuse, et d'apparence souvent persuasive, a peut-être le défaut, quand on l'examine de près, d'aller au-delà du terme que lui assignaient ses prémisses ou de s'arrêter à mi-chemin dans l'élan qu'elle a pris.

M. Belot entend d'abord que le problème moral soit examiné dans sa spécificité essentielle; par suite il en regarde la solution comme complètement indépendante de toute métaphysique; même si l'on éprouve le besoin intellectuel ou sentimental de surajouter une métaphysique à la morale, il ne faut pas perdre de vue que ce n'est là qu'un complément, et qui ne saurait rien nous apprendre sur la moralité elle-même. La morale doit être de plus positive, c'est-à-dire qu'elle ne doit pas faire appel à la raison opérant *in abstracto* avec un pouvoir propre de détermination, mais à la raison telle qu'on la fait intervenir dans les sciences, c'est-à-dire en tant qu'elle met en jeu et régularise l'expérience; elle rejette donc les procedes déductifs du formalisme Kantien, et c'est inductivement qu'elle opère. Or la méthode inductive, précisément parce qu'elle remonte des données aux règles, admet que la morale consiste en de certains actes, et non pas dans de pures intentions, et elle découvre que les règles auxquelles ces actes se soumettent sont des règles que la société impose à l'individu dans l'intérêt de la société même. C'est donc à l'intérêt social que se ramène de près ou de loin la valeur morale de nos actions; et il n'est que juste de reconnaître toute l'habileté et la sagacité que M. Belot à mises à défendre et à rajeunir l'utilitarisme. D'un autre côté, une action n'est authentiquement morale

que si elle apparaît telle au sujet qui l'accomplit; il n'y a de conscience véritable que celle qui requiert une justification de ses décisions et qui les tire, non de l'opinion d'autrui, mais de la considération directe des choses. Toutefois n'y a-t-il pas une antinomie entre cette dernière condition, qui exige l'utomie du jugement moral ainsi que de la volonté morale, et l'autre condition, qui rapporte à la société et à l'intérêt social la source des règles morales ? Cette antinomie, que M. Belot met lui-même en évidence, il essaie de la résoudre, en remarquant d'une part que la réalité sociale n'est pas une pure chose, qu'elle est en quelque mesure, à chaque moment de son développement, le produit de volontés plus ou moins conscientes, qu'elle est, dans une proportion croissante, le produit de volontés de plus en plus conscientes, en soutenant d'autre part que l'attitude rationnelle du sujet, loin de le mettre hors de la société, l'y laisse au contraire pleinement avec la faculté de discerner dans l'organisation sociale ce qui est conforme ou contraire à l'intérêt bien entendu de la société. Cette solution, toute positive, de l'antinomie permet en outre de remplacer la démonstration illusoire des fins que la volonté doit poursuivre (bien, bonheur, devoir) par la constatation fondamentale de l'objet essentiel de la volonté, qui est la société humaine. Car la vie en société, non seulement conditionne, mais coordonne et organise architectoniquement tous les vouloirs : dès qu'on veut quelque chose, on veut en principe la société.

On voit suffisamment en quoi la morale positive de M. Belot, bien qu'elle se rapproche par endroits de la morale « sociologique » de chez nous, en diffère néanmoins; à cette dernière, elle adresse d'assez vives critiques (V. les réponses faites à ces critiques par M. Lévy-Bruhl dans la Préface de la 3e édition de *La morale et la science des mœurs* et par M. Durkheim dans l'*Année sociologique*, 10e année, p. 361-369). M. Belot proteste contre l'acceptation du donné social envisagé comme une nature que l'on pourrait étudier scientifiquement sans y apercevoir la trace et les effets de l'action subjective volontaire, et il veut en outre, en face de ce donné, pour agir en lui et sur lui, réserver la finalité de l'esprit. Or c'est par là que les tendances dont est issue la doctrine de M. Belot n'apparaissent pas toujours en parfaite harmonie : certaines formules sont entachées d'un réalisme social qui semble conférer à la société une existence et une action absolument prépondérantes et conditionnées uniquement par des intérêts externes ; d'un autre côté, quand M. Belot rapproche la réalité sociale et la rationalité humaine, c'est en dégageant de la première les éléments contractuels et juridiques qui y sont impliqués et qui ne fournissent si bien à la raison son point d'appui que parce qu'ils en sont déjà sans doute une expression réalisée. C'est moins alors le *fait* de la société qui est invoqué que l'*idée* de la société la meilleure, de la société qui apparaît alors simplement comme la forme indispensable sous laquelle la volonté humaine peut poursuivre ses fins : le réalisme social se dissipe en formalisme. D'autre part, quand M. Belot définit pour son compte la raison, la finalité de la pensée, il me semble que les réserves par lesquelles il distingue sa conception de la conception Kantienne sont à peu près insaisissables, (l'être raisonnable, disait Kant, est le sujet des fins), surtout si l'on prend garde que lui-même, pour marquer le rapport de l'attitude rationnelle du sujet avec la société, est obligé de retenir surtout de la société les modes d'organisation justiciables de la raison et en une large mesure abstraits de leur matière. J'ajoute qu'une objection qu'à maintes reprises il dirige contre Kant me paraît inexplicable, surtout après la position que finalement il a prise : la raison pratique, dit-il, ne saurait être spécifiquement morale. Mais il semble

bien qu'elle l'est au contraire essentiellement, par le fait qu'elle est la raison appliquée à la détermination des fins suprêmes de la volonté, et non pas à la simple découverte des meilleurs moyens, qui nous permettent d'atteindre telle ou telle fin à notre gré. Or si les règles morales, selon les thèses initiales de M. Belot, doivent être induites de l'expérience de la vie sociale, n'est-il pas vrai que quand il fait intervenir l'autonomie du sujet, il lui confie le pouvoir de rectifier ces règles et de corriger le sentiment que la société a de ses intérêts ? Si la raison n'est pas alors par elle-même *absolument* pratique, elle l'est relativement dans une très large mesure ; et c'est par là que la fonction qu'elle exerce est morale.

Mais peut-être ne sent-on cette oscillation dans la doctrine de M. Belot que parce qu'elle s'est mise résolument au cœur du problème capital, qui paraît bien être d'accorder avec le rôle de plus en plus reconnu de la société dans la formation des règles morales le rôle qui ne paraît pas non plus prescrit de la raison et de la spontanéité spirituelle. Et c'est un rare mérite que d'avoir apporté dans l'examen de ce problème une si grande variété de connaissances précises et d'idées suggestives.

B. Jacob. — Devoirs. Conférences de morale individuelle et de morale sociale. Paris, 1908, Cornély, 451 p., in-16.

Je ne crois pas qu'on puisse lire ce livre sans éprouver pour l'auteur, même si l'on se doit parfois de ne pas accepter tous ses jugements, la plus haute estime et la plus vive sympathie. Et c'est parce qu'on a moins affaire ici à un « auteur » qu'à un « homme », que les louanges dues à son ouvrage peuvent recevoir un caractère personnel. Dans ces conférences faites devant des élèves de l'École normale de Sèvres, M. Jacob n'a visé ni à une étude strictement objective ou érudite des questions, ni à une rigide exposition de doctrine. Prenant les problèmes tels qu'ils se posent à la conscience contemporaine, avec des exigences ou des prétentions qui ne sauraient plus s'accommoder de formules transmises par les manuels, il ne veut point accepter cependant sans une sérieuse révision critique les solutions violemment simples que de nouveaux préjugés accolent à ces problèmes. Non pour pratiquer un banal éclectisme, mais pour rester scrupuleusement dans les limites de sa raison et de sa conscience, s'il va cordialement au devant de la part de vérité enfermée dans des théories d'aujourd'hui, il se refuse à croire que de la morale d'autrefois l'essentiel soit périmé. Comme il le dit dans son Avant-propos, il ne veut point établir une table nouvelle des valeurs morales, mais justifier celle qui est ordinairement reçue; il estime que notre époque a moins besoin de se donner des vertus neuves que de sentir tout le prix des vertus anciennes et de les pratiquer intelligemment en les adaptant à des conditions d'existence qui se sont compliquées. C'est dans cet esprit qu'il revendique les droits de la vie intérieure contre l'absorption de la moralité par l'existence sociale, qu'il fait voir l'insuffisance du « solidarisme » pour la détermination de la justice, qu'il critique le matérialisme historique, l'antipatriotisme, la thèse de la lutte des classes. De même il défend la liberté de penser et le devoir de tolérance avec le très vif souci de borner le plus possible les restrictions qui peuvent y être apportées au nom des nécessités sociales. En tout cela il fait moins appel aux principes généraux qu'à ce sentiment délicat de l'application des principes, propre aux hommes de toute classe qui sans être des philosophes de profession

réfléchissent sur le sens et les obligations de la vie. A ce genre de réflexion le livre de M. Jacob aidera puissamment par l'esprit de sincérité et de générosité dont il est animé, par l'exemple d'une conviction qui, sans s'isoler de rien et sans s'abstraire du mouvement contemporain, prétend avant tout n'être pas impulsive et ne s'attribue le droit de se proposer qu'après s'être éclairée et éprouvée. Ceux-là mêmes qui ne se contenteraient pas de certaines de ses thèses devront reconnaître la largeur ordinaire de ses vues et la parfaite loyauté de sa pensée.

Jules Delvaille. — La vie sociale et l'éducation. Paris, Alcan. VIII et 179 p. in-8°.

M. Delvaille estime que les institutions d'un pays dépendent des individus qui le composent et que pour agir il faut avant tout des règles personnelles et des fins posées par la raison. Il croit que notre salut est dans l'éducation, non pas dans une éducation qui consisterait uniquement à développer l'individu et à lui donner l'idée funeste de sa supériorité sur les autres, mais dans une éducation qui, par delà l'individu et par lui, aboutit à la réalisation d'une société meilleure. Il défend l'instruction contre ceux qui voient en elle un agent de corruption ou d'anarchie; et il répète avec Jacobi que la vraie lumière a été toujours favorable à la moralité; il veut seulement que l'instruction ne soit pas étroitement utilitaire, qu'elle soit libérale et désintéressée. Il demande que l'éducation soit complète, c'est-à-dire physique, intellectuelle, morale et sociale, et, dans la façon de concevoir cette éducation, il veut refouler tout ce qui représente la passivité, le mécanisme, l'égoïsme pour faire triompher ce qui exprime la liberté, l'initiative, la solidarité. Il espère que de la rénovation des consciences par l'éducation mieux comprise sortira la régénération de la démocratie. Et certes, sur bien des points on ne peut que s'associer aux intentions et aux pensées de M. Delvaille; mais dans son livre il y a vraiment trop d'emprunts à une idéologie courante, qui nous laissent un peu las de voir ces questions reprises sans précisions nouvelles et sans accent personnel.

A. Lalande. — Précis raisonné de morale pratique. 1907. Paris, Alcan, V et 69 p. in-16.

Si ce livre, à la différence des ouvrages d'intérêt immédiatement scolaire, est signalé ici, c'est qu'il répond à un dessein nouveau, conçu et exécuté avec toute la lucidité et toute la fermeté d'esprit qui caractérisent l'auteur. M. A. Lalande a voulu présenter, par demandes et par réponses, par conséquent aussi simplement et aussi brièvement que possible, le tableau des vérités morales pratiques, en vue de l'éducation. Il a fait un très louable effort pour dégager ces vérités de toutes les expressions et de toutes les attaches qui en font des matières à controverse, pour les étendre autant que possible sans cesser de leur donner le sens capable de rallier tous les « honnêtes gens ». Il a soumis son travail, avant de le publier, à plusieurs de ses collègues et notamment à la Société française de philosophie, et il a diligemment mis à profit certaines des observations qui lui ont été adressées. Pour répondre à l'idée dont il est issu, ce catéchisme moral a dû s'abstenir de soulever les questions métaphysiques et religieuses qui sont des sujets de division; peut-être, par circonspection extrême autant que par vue systématique, a-t-il une tendance à ne donner qu'un rôle effacé aux formes

de la vie morale intérieure, qui acheminent principalement à ces questions. On trouvera dans le *Bulletin de la Société de philosophie* (janvier et février 1907) des réserves qui ont été énoncées à ce sujet et dont M. Lalande a du reste tenu compte, autant que le lui permettaient le plan et l'intention de son travail. On devra reconnaître en tout cas, avec des marques manifestes d'impartialité, l'art qu'a eu l'auteur de trouver, pour bien des cas difficiles, des formules simples et nettes.

VICTOR DELBOS.

LITTÉRATURE GRECQUE

Paul Masqueray. Euripide et ses idées. Hachette. 1908.

Des trois tragiques grecs, Euripide est celui qui a remué le plus d'idées: Eschyle est lyrique, Sophocle est artiste, Euripide est philosophe. Son esprit inquiet a porté sur tous les grands problèmes un regard ardent et curieux. Il a tout scruté, tout discuté. Chez lui, le goût des idées domine celui de l'art. Son théâtre, reflet d'une pensée personnelle plutôt que de la tradition, est donc un ample recueil d'aperçus, de théories et d'aphorismes sur les questions essentielles. Euripide éprouve la satiété des opinions toutes faites, et des croyances ressassées. Nous retrouvons en lui un état très moderne de trouble et de malaise intellectuel et moral : c'est celui où versent les âmes à qui « il n'a pas été donné de naître tranquilles », au déclin de la foi traditionnelle et au crépuscule des vieilles certitudes.

On conçoit combien il était intéressant d'étudier sur le vif cette crise d'un génie si noble, de relever le compte de ses incertitudes, de ses incohérences, de ses variations, comme de dresser le bilan de ses affirmations et de ses idées, bref d'analyser, comme dirait un moraliste, « le contenu de la conscience » d'Euripide.

Tel est l'objet propre du livre très attachant de M. Masqueray. Il serait injuste de lui demander autre chose que ce qu'il a voulu y mettre, le tableau des *idées* d'Euripide. C'est déjà beaucoup. Il ne s'est pas proposé de refaire le beau livre, si complet et si résistant, de feu Paul Decharme. C'est encore à Decharme qu'on continuera à demander la théorie critique de l'art dramatique d'Euripide, de son répertoire, de ses innovations. Sur la technique du poète, M. Masqueray avait dit lui-même le dernier mot dans sa thèse sur les *Formes lyriques de la tragédie grecque*. Il lui restait surtout à reprendre l'esquisse des idées d'Euripide, déjà tracée par Decharme avec une intéressante sobriété qu'il est injuste de qualifier d'expéditive. Il était permis de scruter plus avant, surtout d'exposer les faits d'une manière plus vivante et plus concrète que la rédaction, d'une élégance un peu froide, de Decharme.

Car tel me paraît être le mérite éminent, l'originalité véritable du livre de M. Masqueray: il est vivant. Il est à l'esprit d'Euripide ce que celui-ci était à son temps : un observateur sincère. Le portrait que nous offre M. Masqueray ne nous déroute pas par sa nouveauté, mais il nous captive par sa réalité expressive. Nous y reconnaissons bien l'Euripide qu'on nous avait déjà montré, mais nous le voyons avec une précision

dans les traits et une finesse de rendu qui viennent de main de maître. Le grand raisonneur est démonté pièce par pièce : rien de ce qu'il a dit, senti, philosophé, n'échappe à l'œil pénétrant de son psychologue. Il revit, il est expliqué, rapproché de nous : il nous est rendu contemporain par sa curiosité inquiète et son pessimisme, attachant par sa complexité, sympathique en un mot par les douleurs intimes que nous devinons et que n'a pas connues la sérénité de Sophocle. M. Masqueray nous fait aimer en Euripide un juge acerbe, découragé, jamais satisfait, de l'humanité, mais un juge en qui nous découvrons un ami, et dont l'humeur chagrine traduit le désir inapaisé de perfectionnement. Voilà pourquoi nous sommes plus aptes à le comprendre et à l'aimer que n'était son contemporain Aristophane, aveuglé par ses partis pris.

Euripide fut donc un des Grecs les plus intelligents. M. Masqueray voit en lui le génie des contradictions. Influence de la sophistique, dit-il, et aussi scrupule d'observateur soucieux de noter l'aspect divers des choses vues sous des angles différents. Soit, mais n'y a-t-il pas là un trait organique, particulièrement marqué, de l'intelligence grecque ? Les inconséquences intellectuelles d'Euripide ne seraient-elles pas comme un excès de conséquence ? L'esprit grec n'a jamais conçu l'unité comme une notion claire. Pour comprendre, c'était pour lui un besoin de séparer et d'opposer les éléments du mélange, du chaos. De là l'antithèse, sorte de vue double, stéréoscopique, qui donne du relief aux choses. Euripide possédait au suprême degré ce don de voir double.

M. Masqueray sait nous faire partager sa prédilection pour son poète, bien qu'elle le rende parfois exclusif. Ainsi, quand il fait gloire à Euripide d'avoir *le premier* introduit en littérature le sentiment sincère, quasi moderne, de la Nature, on est surpris qu'il oublie de mettre dans la balance les mérites du *rural* Aristophane [1].

Je crois avoir assez insisté sur les attraits de ce livre. L'auteur a mis sa coquetterie à secouer d'avance la poussière de son érudition. S'il s'est ici abstenu de toute réminiscence des méthodes allemandes, ce n'est pas seulement pour rendre la lecture moins rebutante aux simples lettrés : c'est par une juste conception de son sujet. M. Masqueray a voulu se mettre en face d'un homme : sur cet homme il a écrit un livre humain. Il a eu raison de rompre avec la philologie qui, s'il s'agit de dégager une personnalité, n'est souvent bonne qu'à déformer la vision de la réalité. L'art, en pareille matière, a plus d'efficacité que certaine science : la finesse d'analyse, le sens littéraire et psychologique y font meilleure besogne que les doctrines. C'est avec toutes les ressources de son esprit d'humaniste, en laissant de côté son arsenal scolaire, que M. Masqueray a conduit son enquête. De là une remarquable richesse d'idées générales. Euripide les aimait ; son admirateur n'en est pas moins prodigue : ce livre en est une corne d'abondance. Mais j'aime à croire, que, même quand il ne le montre pas autant qu'Euripide, M. Masqueray possède lui aussi ce don de double vue, qui fait voir, dans ces généralités, la vérité contraire également plausible. Ainsi quand il nous affirme que la *quantité* des ouvrages est pour un auteur la condition de la survie, on lui oppose *in petto*, avec La Bruyère, la *qualité* de quelques menus livres uniques qui a seule suffi à les sauver de l'oubli.

Il me semble, à dire vrai, que cette propension à la généralisation pourrait trahir une provenance oratoire. Je serais surpris si ce livre ne devait pas une partie de ses agréments à une admirable suite de leçons sur Euripide. Quand un professeur compose un livre avec des

1. Voy. notre article sur la *Mythologie classique*, *Rev. Universitaire* 1903, p. 128.

éléments de cours public, il lui faut beaucoup d'abnégation et de vigilance pour opérer la métamorphose de la forme parlée en texte imprimé. Rien n'est plus difficile que cette opération: elle laisse toujours des traces. Oserai-je avouer à M. Masqueray que plusieurs traits, à la vérité piquants et spirituels, me font un peu l'effet de « rescapés » du grand amphithéâtre de la Faculté de Bordeaux? On reconstitue aisément la notation des impressions et mouvements divers de l'auditoire à qui ils étaient destinés: Exemples (A propos d'Hélène): « Tout le monde m'a pas le tempérament d'une Pénélope! » (*Sourires*). — (Sur la réclusion des femmes Athéniennes): « Que diraient nos contemporaines si on prétendait les soumettre à une telle oppression? » (*Agitation du côté des dames*). — « Si les femmes ont été un instant exclues du théâtre, on les en a généreusement dédommagées! » (*Approbations masculines masquées par de vastes chapeaux*). — A propos des amours grecques: « Il est vrai que Saphe était lesbienne! » (*Échanges de coups d'œil joyeux*), etc.

Si comme il est possible, voire probable, la majorité des lecteurs ne sourcrit pas à cette réserve, c'est qu'elle saura gré à M. Masqueray d'avoir eu le courage euripidéen de braver la tradition de l'ennui. Voilà donc un livre d'helléniste vivant, intelligible, attrayant! Cet air frais repose des thèses cabalistiques où l'esprit étouffe en une atmosphère accablante. M. Masqueray, comme Euripide, a voulu suivre sa fantaisie: il avait pour cela le talent d'écrivain et l'autorité scientifique indispensables. Mais est-il souhaitable qu'il fasse école en ce genre?... Ce nouveau titre à la reconnaissance des hellénistes ne leur fera pas oublier un chef d'œuvre d'une originalité substantielle et instructive: *la Théorie des formes lyriques de la tragédie grecque*.

GUSTAVE FOUGÈRES.

Revue des Revues

PHILOLOGIE LATINE

I. — Langue.

Programmes sur la langue et la syntaxe latines, publiés en 1905. [*Wochenschrift f. klass. Philol.* 1906, p. 419].

Supplément à l'Antiharbarus de Schmalz-Krebs. [Emory B. Lease, *American Journal of Philology*, 1907, pp. 35-53].

Prononciation des voyelles. Suite d'études de détail. [P. S. Goidanich, *Riv. di filol. class.* 1906, pp. 35-45].

Transcription en latin des noms propres grecs en —ον. Liste par ordre alphabétique. [Aug. Zimmermann, *Philologus*, 1905, pp. 499-505].

Transcriptions des mots latins dans les inscriptions et les papyrus grecs. Suivant quelles lois historiques et grammaticales la transcription a-t-elle été faite? [A. N. Januaris, *Classical Review*, 1907, pp. 67-72].

Le parler de Préneste d'après les inscriptions. L'alphabet a subi l'influence de l'alphabet étrusque. Pour la morphologie et surtout la phonétique, nous voyons là ce qu'était un « sermo rusticus » des environs de Rome. [A. Ernout, *Mémoires de la Soc. de Linguistique*, XIII, pp. 293-349].

La langue employée par les poètes dactyliques. (N. B. Articles à consulter souvent). Un certain nombre de mots ne peuvent entrer dans les vers hexamètres ou pentamètres [pp. 319-303]. Les poètes remédient à cet inconvénient : soit *a*) en plaçant le mot à la fin du vers, en élidant la finale, ou, quelquefois, en modifiant la quantité [pp. 323-332] ; *b*) en appliquant la *correptio iambica*, en généralisant la loi d'après laquelle une voyelle en hiatus devant une autre voyelle est brève, par la synérèze, la diérèse, la syncope ou l'apocope [pp. 332-338] ; *c*) en modifiant les formes employées soit dans la déclinaison, soit dans la conjugaison [pp. 338-360]

d) en employant le singulier pour le pluriel ou inversement, en faisant subir de légères entorses à la syntaxe des cas, des voix ou des temps, en se servant de l'énallage ou de l'hendiadys [pp. 532-578]; *e*) en employant des synonymes, en créant des mots nouveaux, ou en ayant recours à des périphrases [pp. 578-600]. De tous les poètes, Ovide est le plus hardi, mais il a réussi à remédier à la pénurie de dactyles dont souffre la langue latine [pp. 600-604]. Liste de tous les mots nouveaux, donnant une ou deux brèves, et employés par Catulle et par Ovide dans les *Amores*, l'*Ars Amatoria* et les *Pontiques* I [15, pp. 223-232]. [Ernest Bednara, *Archiv. f. lat. Lexikogr.* 14].

Le latin de l'église du 3e au 7e siècle. I. Influences subies par le style chrétien : latin biblique; grec, pour les écrivains qui traduisaient ou imitaient des modèles grecs; éducation des écoles de rhétorique; style oratoire que les écrivains chrétiens croyaient le mieux approprié au but poursuivi; jurisconsultes, beaucoup d'entre ces écrivains ayant suivi assidûment les leçons des professeurs de droit; goût de l'idéal classique ou préférences pour les formes modernes [pp. 97-116]. II. Énumération et examen rapide des travaux publiés sur ce sujet [pp. 116-129]. [H. Goelzer, *Revue internat. de l'enseignement*, 1908].

eluare, verbe du latin archaïque, composé de *lavare* « se baigner », signifiait « être nettoyé » ss. ent. de ses biens, par suite « être ruiné ». Le parfait est *eluavi*, le subj. *eluem*. [L. Havet, *Archiv. f. lat. Lexikogr.* 15, pp. 353-360; cf. *C. R. de l'Académie des Inscriptions*, 1907, p. 249].

***fulgur, fulmen* et mots de la famille.** Chez les poètes, *fulgur* et *fulgor* signifient l'éclair et la foudre; pour la foudre les classiques emploient seulement *fulmen*, tandis que *fulgur*, *fulgor*, et, rarement *fulgetrum-tra* désignent l'éclair [pp. 369-385]. Étude des différentes épithètes appliquées à *fulmen* [pp. 385-391]. [Carl Thulin, *Archiv f. lat. Lexikogr.* 14].

hydraulus. Étude de détail, au moyen des textes des écrivains latins relatifs à l'orgue hydraulique. [R. Hildebrandt, *Philologus*, 1906, pp. 425-463].

moenia est un doublet de *munia*. [E. Vetter, *Zeitschrift f. d. österr. Gymn.* 1906, pp. 197-199].

oetaeus. Cet adjectif ne se rapporte pas à l'*Oeta*, mais est la transcription du grec οἰτᾶιος, formé de οἶτος, c. à d. « funeste », d'où « vengeur ». [C. Pascal, *Boll. di filol. class.* 13, pp. 38-39].

passus n'a pas comme sens propre « pas ». Le sens propre est celui du grec ὀργυιά et vient de *manus passae*. [E. Vetter, *Zeitschrift f. d. österr. Gymn.* 1906, pp. 199-200].

platea (gr. ἡ πλατεῖα ss. ent. ὁδός), mot passé très anciennement en latin, signifie rue, route à l'intérieur d'un endroit bâti; le mot, employé surtout dans les provinces, se distingue de *vicus*, en ce qu'il indique une rue plus large. Il n'a le sens de « place » que dans Victorius Vit. [Joseph Zeller, *Archiv f. lat. Lexikogr.* 14, pp. 305-312 et 315-316].

praetorium, au 4me s. a, chez les écrivains qui s'occupent d'agriculture, le sens de partie de la ferme qui sert au logement du maître. Comment il est arrivé à cette signification. [Lor. Dalmasso, *Boll. di filol. class.* 13, pp. 255-257].

Rutupinus. Chez les poètes latins, cet adjectif, qui se rapporte spécifiquement à la ville de Richborough (Rutupiæ), sur le Pas-de-Calais, sert à désigner la Grande-Bretagne. [F. Haverfield, *Classical Review*, 1907, p. 105].

vicus (gr. οἶκος) signifie maison, puis groupe de maisons, quartier, puis grande rue d'un quartier. [Joseph Zeller, *Archiv f. lat. Lexikogr.* 14, pp. 301-305].

Voir également **Plaute et Térence** (*ordre des mots*), **Sénèque** (*sens de* caro), **Tertullien**.

II. — Grammaire.

A. — MORPHOLOGIE.

Un **datif** *quo* de *qui* et de *quis*, a été, à partir de Plaute, employé à toutes les époques dans la langue parlée. [Th. Birt, *Archiv f. lat. Lexikogr.* 15, pp. 81-87]. Exemples dans Cicéron. [J. Martha, *Revue de Philologie*, 1907, p. 27].

Subjonctif latin. Répartition des différentes formes. On trouve, en latin, les traces : 1° de l'optatif athématique *siem*, *sim*; *velim*; *fuerim*; 2° du subjonctif athématique : *ero*, *fuero*; 3° du subjonctif thématique : *ferēs*, *ferētis* (cf. le grec φέρης, φέρητε); 4° d'un subjonctif *faxō*, *capsō*, pareil à celui de l'irlandais. [A. Meillet, *Mémoires de la Société de Linguistique*, 13, pp. 358-363].

Voir également **langue** (*le parler de Préneste*).

B. — SYNTAXE.

Conjonctions de temps. 1° *Simul*, *simul ac* et *simul atque*. L'époque de Cicéron emploie surtout *simul ac* ou *atque*. Puis *simul* est nettement préféré, avec un retour de faveur de *simul ac* ou

atque, dans le latin de la décadence (après 117), sous l'influence de Cicéron, que l'on imite [p. 90-102]. 2° *cum extemplo* ne se trouve guère à l'époque classique [pp. 102-104]. 3° *Cum primum*, *ut primum*, *ubi primum*. Les goûts diffèrent suivant les écrivains : ainsi César, Salluste, Tite-Live et Tacite emploient de préférence *ubi primum*, que Cicéron évite, préférant *cum primum* et *ut primum* ; il est imité par Sénèque le Philosophe. Lucrèce, Virgile et Ovide ont pour *cum primum* une prédilection marquée [pp. 233-245]. 4° Formes diverses étudiées successivement [pp. 245-252]. 5° Étude de *mox ut*, *mox ubi*, *mox cum*, etc. employés à partir de Florus. [J. C. Jones, *Archiv f. lat. Lexikogr.* 14].

Propositions conditionnelles. Explication de phrases comme : *Quodsi* tibi umquam *sum uisus* in re publica fortis, certe me in illa causa *admiratus esses*. La protase réelle est contenue dans *in illa causa*, qui équivaut à *si adfuisses*. [Gius. Cevolani, *Boll. di filol. class.* 13, p. 232-234]. Indicatif dans la proposition principale des propositions conditionnelles irréelles. Essai d'explication. Étude de détail. [R. Wimmerer, *Wiener Studien*, 1905, p. 260-298].

Les distributifs. Leur valeur propre est celle d'un collectif. Développement de ce sens. [J. P. Postgate, *Classical Review*, 1907, p. 200-201].

L'infinitif historique ne se rencontre généralement pas isolé. Dans ce cas, il indique un fait qui commence, emploi qui s'explique, non par *cœpit* ss. ent., mais par la formation propre de l'infinitif (*laudare* = *lauda-s-i*). Lorsqu'on en trouve plusieurs à la file, ils indiquent presque toujours une action rapide, partie d'une action plus générale. [Mario Barone, *Boll. di filol. class.* 13, p. 76-80].

La proposition infinitive. On a l'habitude de distinguer la proposition infinitive en fonction de sujet ou de régime. Cette distinction ne correspond pas à la réalité. Preuves. [Giuseppe Cevolani, *Musée Belge*, 1906, p. 197-203].

Interrogations. 1° On a tort de les diviser en interrogations simples ou doubles ; il faut remplacer doubles par disjonctives. 2° La proposition interrogative directe ne se sépare pas de l'indirecte en ce qu'elle a la forme de proposition principale, mais en ce que, si elle est subordonnée, la subordination est introduite par un autre élément que l'interrogatif. 3° La proposition introduite par *cur*, *quare*, *quamobrem* dans *quid est*, *cur*, etc. est non pas interrogative indirecte, mais relative consécutive. [*Riv. di filol. class.* 1906, p. 119-128].

Si le **nominatif est employé pour le vocatif** c'est surtout que,

sauf à la 2me décl., il n'y a pas de différence de forme entre le nominatif et le vocatif. [Skutsch, *Archiv f. lat. Lexikogr.* 15, pp. 41-43].

Parfait historique. Son origine. Ce serait un ancien parfait (*amavere*, *amare*, *deleuere*, *delere*). [M. Wisén, *ib.*, pp. 282-293].

Construction de *doceri*, pris au sens de *discere*, avec l'infinitif. N'est pas classique, comme on l'enseigne d'ordinaire. On n'en trouve pas d'exemples dans César ou dans les discours de Cicéron. [P. Lejay, *Revue de Philologie*, 1907, pp. 61-63].

qua... qua ne doit pas être expliqué comme indéfini, mais en sous-entendant *potes*, comme le montre clairement un passage de Plaute (*Asin.* 96). [J. Wackernagel, *Archiv f. lat. Lexikogr.* 15, pp. 213-218].

Emploi de *que-que* dans les hexamètres latins jusqu'au ve siècle de notre ère. Étude détaillée, d'où résulte que cet emploi, emprunté par Ennius à Homère pour la facilité de la versification, se rencontre surtout à la coupe, avec des substantifs et pour relier des mots marquant circonstance, exercice de l'activité ou qualités, qu'on doive les rapprocher ou les opposer. [H. Christensen, *ib.*, pp. 165-211].

ut après *accidit*, *fit* n'est pas consécutif; après *consequor*, *rogo* etc. il n'est pas final. Dans les deux cas il joue le rôle de sujet ou de complément. [Giuseppe Cevolani, *Riv. di filol. class.* 1906, pp. 113-119].

V. également **Cicéron** (*les propositions conditionnelles irréelles*), **Minucius Félix** (*le comparatif*), **Plaute** (*parfaits* en-ere) et **Tite-Live** (*étude des propositions causales, emploi du gérondif et du participe futur*).

III. — Prosodie.

Quantité des syllabes longues par position. Témoignages des grammairiens édités par Keil recueillis et discutés. [W. Heraeus, *Archiv f. lat. Lexikogr.* 14, pp. 393-422 et 448-477].

La chute d'une voyelle à l'intérieur d'un mot. Dans tous les mots ou groupes de quatre syllabes et plus qui portent l'accent principal sur une longue, une voyelle brève à l'intérieur du mot tombait nécessairement, mais pouvait être rétablie par analogie. De cette loi, l'auteur veut s'élever aux règles d'accentuation suivies à l'époque républicaine. [Ch. Exon, *Hermathena*, 1906, pp. 117-143].

Élision dans l'hendécasyllabe. Catulle élide très librement. Au contraire, chez Martial et Stace, les élisions sont très rares, et portent presque toutes sur des voyelles brèves. [H. W. Garrod, *Journal of Philology*, 30, 59, pp. 90-94].

Ille. Prosodie. Étude des mots qui, comme *ille*, peuvent abréger la première : l'explication du phénomène n'est pas dans une syncope, mais dans ce fait que l'*i* est une demi-longue [R. S. Radford, *American Journal of Philology*, 1906, pp. 418-437 et 1907, pp. 11-33].

pecŭlatus. Cette quantité, qui étonne, puisque l'on a *pecŭlium* est certaine. [L. Havet, *Revue de Philologie*, 1907, p. 223].

V. également **Plaute** (*hiatus*).

IV. — Métrique.

Métrique populaire. Exemples dans Lucilius (syllabes en *m* non élidées et brèves; synérèzes; absence d'allongement par position). (J. M. Stowasser, *Wiener Studien*, 1905, p. 211-230].

Le vers saturnien. Adopte, sauf quelques réserves, la théorie de Leo (*der Saturnische Vers*, 1905). Étude de détail. [E. V. Arnold, *Classical Review*, 1907, pp. 100-104].

Clausules métriques. Preuves de leur existence objective; lois principales qui les régissent; applications. [Henri Bornecque, *Journal des Savants*, 1906, pp. 528-534]. Méthode Zielinski. M. Zielinski discute les critiques dirigées contre lui. [*Philologus*, Supplementband X, pp. 457-464].

V. également **Cicéron** (*le rythme à l'intérieur des phrases*), **Saint Cyprien** (*clausules*), **Panegyrici veteres** (*clausules*), **Plaute** (*résolution; changement de mètre*), **Quinte-Curce** (*établissement du texte*), et **Térence** (*la loi du pied antépénultième*).

V. — Littérature.

A. — RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX.

Programmes sur la littérature latine, publiés en 1905 et 1906. [*Wochenschrift f. klass. Philologie*, 1906, pp. 419-420 et 859].

La littérature latine *est une littérature d'imitation.* Le fameux dilemme de C. Gracchus, tant de fois imité sans aucun scrupule, est emprunté lui-même à Euripide, auquel d'autres

écrivains latins se sont adressés directement. [Max Bonnet, *Revue des études anciennes*, 1906, pp. 40-46].

Ordre des mots. *Mise en relief par disjonction.* Lorsque, dans une phrase latine, il y a disjonction du groupe déterminant-déterminé, c'est toujours le déterminant qui est mis en relief par la disjonction. [J. Marouzeau, *Revue de philologie*, 1907, pp. 309-310].

Allitération. Étude du cas particulier où l'on trouve, dans le deuxième hémistiche d'un vers, trois mots ou trois syllabes commençant par la même voyelle ou la même consonne. [Ed. Wölfflin, *Archiv f. lat. Lexikogr.* 14, pp. 515-523].

Annalistes. *Résumé et examen* des ouvrages et articles parus sur ces auteurs de 1893-1905. [H. Peter, *Jahresbericht de Bursian*, 126, pp. 193-208].

Auteurs du IIe siècle après J.-C. L'archaïsme que l'on remarque dans leur langue ou leur style ne doit pas être regardé comme résultant chez eux du désir de mettre leur style en opposition avec le style classique. L'explication est la suivante : pour ne pas écrire comme on parlait autour d'eux, ils ont dû prendre comme modèles d'abord les écrivains de l'époque classique, puis, tout naturellement, ils ont été conduits à remonter plus loin dans le passé. Exemples tirés de Pline l'Ancien, de Tacite, surtout de Stace. [Alf. Klotz, *Archiv f. lat. Lexikogr.* 15, pp. 401-417].

Plaute et Térence. *Ordre des mots.* Dans une proposition relative sujet + copule + attribut, l'attribut ne se met le premier que s'il contient une notion importante, nouvelle. Exemples. [J. Marouzeau, *Revue de Philologie*, 1907, pp. 311-312].

Poètes de l'époque d'Auguste. Leurs rapports entre eux et avec les modèles grecs. Étude de détail. [Fr. Wilhelm, *Rhein. Museum*, 1906, pp. 91-93 et 95-99].

B. — AUTEURS LATINS

(par ordre alphabétique)

Saint Ambroise. V. **Pseudo-Hégésippe.**

Ammien Marcellin. *Chronologie et sources.* A partir de la fin du livre 26, on ne trouve plus aucune espèce de division de l'année. Dans le reste, Ammien Marcellin adopte souvent la division thucydidéenne en hiver et été, mais, jusqu'au livre 25, suit souvent une source annalistique : il importe de distinguer soigneusement les deux chronologies, sans parler des souvenirs personnels. Les sources sont les ouvrages oratoires de Libanius et Julien,

mais là seulement où Ammien Marcellin n'a pu consulter aucune autre œuvre; pour la guerre des Perses, là où A. M. est d'accord avec Zosimus, tous deux s'inspirent de Magnus de Karrhae; le thucydidéen, païen, est Virius Nicomachus Flavianus, et l'annaliste, chrétien, Eutychianus. A. M. mêle d'ailleurs ses sources. [O. Seeck, *Hermes*, 1906, pp. 481-539].

Relevé de ce qu'il nous apprend sur les choses militaires. Pour connaître l'armée romaine après les réformes de Dioclétien et Constantin, l'œuvre d'A.M. est très importante. Mais les renseignements qu'on en tire sont moins abondants qu'on ne s'y attendrait, l'auteur étant un soldat : d'abord il estime que l'historien doit voir les choses de haut; puis ses expressions sont souvent vagues ou impropres. [Alb. Müller, *Philologus*, 1905, pp. 573-632].

Anthologie. *Résumé et examen* des ouvrages et articles publiés sur ce recueil de 1903 à 1906. [J. Tolkiehn, *Jahresbericht de Bursian*, 134, pp. 232-234].

Notes sur les pièces 414, 632, 709, 762, 786, 787, 831-854 (surtout 842) et 855 de Rièse, 1re éd. [C. Pascal, *Studi ital. di filol. class.* 1907, pp. 108-122].

Apicius. *Texte, avec notes* sur le texte et la langue, des fragments d'Apicius contenus dans le codex Salmasianus. [Max Ihm, *Archiv f. lat. Lexikogr.* 15, pp. 62-73].

Asconius Pedianus. *Texte.* Détails nouveaux sur le Forteguerrianus, et étude d'un ms de Madrid X 81, du xve siècle, qui semble de première importance. [Cesare Giarratano, *Studi ital. di filol. class.* 1906, pp. 194-205].

Aufidius Bassus. Son ouvrage historique se terminait au milieu du règne d'un empereur, vraisemblablement en 31, date de la chute de Séjan. [Wilhelm Pelka, *Rhein. Museum*, 1906, pp. 620-624]. Réfutation de cette hypothèse. C'est en 51 que commence l'ouvrage de Pline, lequel était, comme les *Histoires* de Tacite, *memoria prioris servitutis ac testimonium praesentium bonorum* : [F. Münzer, *ib.* 1907, pp. 161-169].

Ausone. *Résumé et examen* des ouvrages et articles publiés sur ce poète de 1903 à 1906. [J. Tolkiehn, *Jahresbericht de Bursian*, 134, pp. 229-230].

Questions d'authenticité. Sont bien authentiques l'*Oratio matutina* contenue dans l'*Ephemeris*, les *Versus Paschales* (III 2) et l'*Oratio Consulis Ausonii versibus rhopalicis*. [Lucien Villani, *Revue des études anciennes*, 1906, pp. 325-337].

Avianus. *Fables.* Préface à Théodose et 1, 1 à 29, 18. Collation

d'un manuscrit de Karlsruhe avec l'édition de Baehrens. [Alf. Holder, *Philologus*, 1906, pp. 91-96]. V. également **Phèdre**.

Boèce. *Chronologie des ouvrages*, fondée sur le style, en tant que s'y fait sentir l'influence du grec traduit par Boèce, ou celle de Cicéron. [Arthur Patch Mc Kinlay, *Harvard Studies*, 18, pp. 123-156].

Calpurnius Siculus. *Résumé et examen* des ouvrages et articles publiés sur ce poète de 1903 à 1906. [J. Tolkiehn, *Jahresbericht de Burzian*, 134, pp. 220-232].

Catulle. *Résumé et examen* des ouvrages et articles parus sur ce poète de 1897 à 1904. I Généralités (pp. 108-116). II Résultats au point de vue de l'histoire de la littérature, de la métrique, de la grammaire, de la langue, de la critique du texte, de l'interprétation, (pp. 116-148). [Hugo Magnus, *ib*. 126].

Texte. Importance du ms *R* (Vat. Ottob. 1829), aussi ancien que *O* (Oxoniensis) et *G* (Sangermanensis), et très proche parent de *G*. [W. G. Hale, *Classical Review*, 1906, pp. 160-164].

Catulle et les écrivains du siècle d'Auguste. C. a-t-il été, comm e on l'a dit, combattu par Virgile et Horace? Dans tous les cas, les réminiscences de C. sont fréquentes dans les *Bucoliques*, les *Géorgiques* et l'*Enéide* (surtout épisode de Didon). [Edw. Kennard Rand, *Harard Studies*, 17, pp. 15-30].

Emploi des diminutifs. Cet emploi est un des caractère s les plus saillants de son œuvre. De ces diminutifs, un tiers est employé au sens premier. Les autres servent, soit à « diminuer » les gens, soit en parlant des choses de l'amour ou en y faisant simplement allusion, la passion, telle que C. la connaît, étant faite à la fois de fougue et de mignardise. Pour un nombre infime de diminutifs, l'intention du poète reste douteuse. En résumé, le diminutif a pris, chez Catulle, une valeur pittoresque. [P. de Labriolle, *Revue de Philologie*, 1905, pp. 277-288].

1, 9; 30; 64, 11 et 23 *b*; 68, 53-66; 102 Schwabe. Observations utiles pour le commentaire. [Eleut. Menozzi, *Boll. di filol. class.* 13, pp. 80-83].

51. *Composition*. La pièce comprend quatre strophes, les trois premières imitées des trois premières strophes d'une poésie de Sapho, la quatrième exprimant une idée en apparence différente, mais qui, cependant, a un lien, difficile à démêler, avec les premières strophes. Horace a construit d'une manière analogue les odes 2, 1 et 3, 3. [Al. Goldbacher, *Wiener Studien*, 1907, pp. 110-115].

64, 122. A propos de l'établissement du texte, commentaire des vers 121-123. [Const. Horna, *ib.* 1906, pp. 162-163].

66. Examen et commentaire des vers 7-9, 11-12, 15-17, 19-35, 43-44, 45, 48, 50, 52-54, 57-64, 66, 71-74, 77-86, 89-91, 93-94. [Jac. Giri, *Riv. di filol. class.*, 1906, pp. 57-112].

Celse. *Son inspiration* est grecque. C'est la science grecque qu'il a tenté d'exprimer en une langue travaillée. Il est infiniment supérieur à ses prédécesseurs Caton et Varron. Le reste des écrits que nous possédons de la médecine romaine sous l'empire est peu important pour le fond et offre encore moins d'originalité que les travaux de Celse. [J. Ilberg, *Neue Jahrbücher f. klass. Philol.* 1907, pp. 377-412].

César B. G. Le *Noviodunum Aeduorum* ne peut être Nevers; on doit l'identifier avec Nogent, hameau de la commune de Lamenay (Nièvre). [Abbé J. M. Meunier, *Revue du Nivernais*, 1907, Juillet à Novembre].

(*à suivre.*)

HENRI BORNECQUE,
Professeur de Philologie latine
à l'Université de Lille.

Chronique du mois

Encore la question des vacances — Une solution négative — Au Conseil d'État — La liquidation des pensions de retraite — Au lycée Fénelon — Un quart de centenaire — L'Association des professeurs des Facultés.

Pour résoudre la question des vacances on avait le choix entre divers partis. On pouvait entrer franchement dans la voie ouverte par la Chambre des députés. Le 11 juillet 1905, en effet, en parfait accord avec la commission d'enseignement et le gouvernement, représenté par M. Bienvenu-Martin, la Chambre votait une résolution autorisant les familles à retirer leurs enfants des lycées et collèges à partir du 14 juillet. Cette motion, qui impliquait la cessation des cours et des exercices scolaires, ne pouvait avoir aucun sens si l'administration ne se hâtait d'en profiter pour faire du 14 juillet la date initiale des vacances. Le ministre Briand l'avait si bien compris qu'il s'était empressé de rédiger un projet de règlement en ce sens.

L'autre parti possible, c'était « l'avis » du Conseil supérieur de l'Instruction publique nettement contraire à l'opinion du ministre Briand. Les membres du Conseil supérieur qui, pour la plupart, prennent largement trois mois de vacances avaient estimé qu'il serait d'un mauvais exemple de libérer les secondaires avant le 31 juillet. Et ils avaient conçu l'ingénieux projet de faire concorder avec les fortes chaleurs et la fatigue accumulée pendant dix mois les exercices scolaires les plus intensifs afin de retenir jusqu'au bout les écoliers, ceux du moins qui sont intéressés à ne pas manquer les dernières compositions.

Entre ces deux solutions il fallait choisir et le ministère a choisi en effet. Il s'est prononcé pour la troisième, pour la plus commode, pour celle qui consiste à se croiser les bras et à laisser couler l'eau. Il peut dire ainsi au Conseil supérieur : « Vous voyez bien ; j'ai tenu le plus grand compte de votre avis, puisque la distribution des prix n'aura lieu que le 30 juillet ». Et il peut, en même temps, se retourner vers la Chambre et lui démontrer qu'il est resté plein de défé-

rence pour son vote du 11 juillet : « Votre résolution reste entière et garde son plein effet puisque par mes instructions aux chefs d'établissement, j'ai décidé que les familles pourraient retirer leurs enfants à partir de la Fête Nationale. »

Et voilà comment les années se suivent et se ressemblent. Depuis 1905, en effet, tout travail scolaire a virtuellement cessé le 14 juillet. Les cours sont finis. Les trois quarts des élèves se sont envolés vers les plages ou les coins verts. Quelques malheureux, moins favorisés, viennent encore pour entretenir l'illusion traîner sur les bancs et somnoler devant des professeurs encore plus ennuyés qu'eux. Il faudrait des balances de précision pour peser l'ensemble des efforts intellectuels qui s'accomplissent durant ces quinze jours dont il faut défalquer deux dimanches, deux jeudis et les trois ou quatre jours nécessaires pour le rangement des livres dans les bibliothèques. Mais le principe est sauf ! Sauves aussi les apparences ! Il y a des allées et venues dans les cours. On se conforme aux prescriptions de l'horaire. Quelques fantômes vont de l'étude en classe et de la classe en étude. On fait des ombres de leçons devant des ombres d'élèves. Les portes toutefois ne s'ouvriront toutes grandes que le 30 juillet et il paraît que c'est l'essentiel.

•

Je vous parlais dans ma dernière chronique d'un arrêt du Conseil d'État qui me semblait de nature à intéresser beaucoup l'ensemble des fonctionnaires. Cet arrêt vise la liquidation des pensions de retraite et il paraît avoir une portée plus haute qu'une simple décision d'espèce.

Et d'abord le Conseil d'État est d'avis que les sommes qui sont payées aux fonctionnaires « à titre de traitement fixe ou éventuel de préciput, de supplément de traitement, de remises proportionnelles, de salaire, ou qui constituent à tout autre titre un émolument personnel, sont indistinctement passibles de retennes sans qu'il y ait lieu de rechercher si ces allocations sont payées sur les fonds d'État, ou sur des fonds autres que ceux de l'État, qu'elles doivent, par suite, être comptées dans le calcul du traitement moyen d'après lequel est liquidée la pension du fonctionnaire dès lors qu'elles ont pour caractère essentiel d'être la rémunération d'un service réglementaire prévu par les textes organiques. »

Ce principe posé, le Conseil d'État l'applique au demandeur, c'est-à-dire à un directeur de l'enregistrement de Paris se pourvoyant contre un arrêté du Ministre des Finances qui refusait d'incorporer son traitement éventuel au traitement fixe.

Ce traitement fixe était de 12000 francs. Or, en 1900, le directeur

de l'enregistrement avait été chargé de percevoir sur les boissons hygiéniques certaines taxes additionnelles et il touchait de ce chef une allocation de 100 francs.

« Cette allocation, disait le Ministre des Finances à son subordonné, ne fait pas corps avec votre traitement. C'est une indemnité éventuelle aléatoire que vous ne touchez, du reste, que depuis 1902, et qui est, par surcroît, essentiellement variable puisqu'elle dépend du chiffre variable des taxes à recouvrer. » Et, conformément à cette doctrine, le ministère, prenant pour base unique le traitement fixe de 12000 francs alloué au directeur, avait fixé à 5000 francs le chiffre de sa pension de retraite.

Erreur, a dit le Conseil d'État. L'allocation accordée au directeur de l'enregistrement constitue la rémunération d'un service réglementaire prévu par l'article 10 de la loi du 31 décembre 1900. « Nonobstant la qualification d'indemnité qui lui était donnée par l'arrêté préfectoral du 25 juillet 1902 », elle a, suivant les termes mêmes de la dépêche ministérielle du 12 août 1902, le caractère d'un supplément de traitement fixe, par suite elle est passible de retenues et « doit être comptée dans le calcul du traitement moyen d'après lequel la pension du requérant aurait dû être liquidée. »

En conséquence, le Conseil d'État a annulé la décision première du Ministre des Finances, et arrêté que la liquidation de la retraite de ce directeur serait établie sur le chiffre global de son traitement et de son allocation supplémentaire. »

Il y a certainement, parmi les membres de l'Université, nombre de fonctionnaires qui joignent à leur traitement fixe des émoluments accessoires sur lesquels ils subissent ou devraient subir la retenue. Ne seraient-ils pas en droit d'invoquer, le moment venu, le bénéfice de l'arrêt rendu par le Conseil d'État le 8 mai 1908?

Nos écoles militaires viennent de fêter cent années d'existence. Le lycée Fénelon, plus pratique ou plus modeste, s'est contenté d'un quart de centenaire. Le premier en date des lycées de jeunes filles n'a, en effet, que vingt-cinq ans d'âge. C'est la belle jeunesse pour une maison; mais c'est un poids déjà bien lourd pour ceux ou celles qui, depuis sa naissance, ont travaillé à sa prospérité. Pour pouvoir les en remercier, tout au moins de vive voix, il était prudent de prendre une avance d'hoirie sur le centenaire et un sérieux acompte sur les compliments aléatoires de la postérité.

De ces compliments à couplets alternatifs et à pièces interchangeables, il y eut, comme de raison, force rasades entre les invités et celles qui avaient été les ouvrières de la première heure. On s'attacha aussi à ne pas oublier les précurseurs et les disparus, Duruy et Créard au tout premier plan. Les lycées de jeunes filles,

Paris du moins, ont la très rare fortune d'être encore dirigés aujourd'hui par les femmes distinguées qui les ont fondés et qui collaborent à l'œuvre commune avec un personnel en grande partie aussi ancien qu'elles-mêmes. Peut-être cette unité de vues, cette convergence des efforts vers un même but ont-elles contribué à les porter à l'état florissant où nous les voyons aujourd'hui.

Toutefois, si je ne craignais de faire entendre une note discordante, je dirais volontiers que cette prospérité m'inquiète un peu. Je me souviens qu'il y a vingt-cinq ans, on publia un petit recueil des vœux formulés par les écrivains ou les pédagogues du temps, sur l'avenir de l'enseignement féminin. L'un de nos brillants confrères d'alors, Raoul Frary, avait écrit ou à peu près cette phrase : « Je souhaite que nos lycées de jeunes filles ne se croient pas obligés de ressembler à nos lycées de garçons. » Ce que déplorait Frary pour les garçons, c'était la course aux diplômes, c'était l'entassement de mille ou quinze cents enfants dans des lycées-casernes C'était enfin l'internat, qui sévit encore aujourd'hui, avec moins de violence cependant.

Si les lycées de jeunes filles n'ont pas l'internat, ce n'est pas la faute des parlementaires qui le réclamaient encore dans le budget de l'an dernier. Mais en entendant l'autre jour la copieuse énumération des succès remportés aux examens, brevets, certificats et concours aux écoles, je me demandais si l'on était suffisamment prémuni contre la course aux diplômes. Et enfin, en voyant s'élever à côté des bâtiments primitifs des annexes coûteuses, dans des quartiers obscurs et sans air, je regrettais un peu les maisons familiales rêvées par les fondateurs et faites à l'origine pour deux ou trois cents élèves au plus. Et c'est pourquoi, à côté des lycées-casernes que je continue à déplorer pour nos jeunes gens, je vois à regret s'allonger les bâtiments moroses des lycées-couvents, qui ne m'enchantent pas plus pour nos jeunes filles.

Je disais, dans ma dernière chronique, en commentant une déclaration de M. Aulard, que « l'Association des professeurs de l'Enseignement Supérieur était une personne trop sage et trop modeste, qui ne faisait pas assez de bruit dans le monde. »

Le secrétaire général, M. Delacroix, m'envoie à ce sujet deux brochures, pour établir que cette Société fait plus de besogne que de bruit. Et nous constatons avec plaisir, en effet, qu'en très peu de temps elle a réuni plus de deux cents adhésions parmi lesquelles figurent déjà seize professeurs ou maîtres de conférences de la Sorbonne. Paris ne marche donc pas contre la province, ni la province contre Paris. Il y a des intérêts communs à défendre, et

aussi des points litigieux qui gagneront à être examinés en famille et réglés à l'amiable.

Parmi les vœux adoptés par l'Association, signalons celui qui demande la refonte du Comité consultatif actuel.

Dans une assemblée générale plénière, où les sciences et les lettres étaient également représentées, on a voté à l'unanimité la proposition suivante :

« Les associations du personnel enseignant des Facultés des Lettres et des Facultés des Sciences demandent l'élargissement du Comité consultatif de l'Enseignement Supérieur par l'adjonction de membres élus. »

Et comme maintes questions mixtes, maîtrises de conférences, rhétoriques supérieures, etc., intéressent à la fois le Secondaire et le Supérieur, l'Association nouvelle sera inévitablement amenée sans rien perdre de son autonomie, à entretenir des relations régulières avec la Fédération des professeurs des lycées et des collèges qui est aujourd'hui en pleine prospérité.

André Balz.

Échos et Nouvelles

Élections et nominations au Conseil Supérieur. — Nous avons rappelé qu'à la suite d'une irrégularité, les élections de l'Enseignement Primaire avaient dû être recommencées. A la suite du second vote, quatre membres seulement ont réuni la majorité absolue des suffrages exprimés, et ont été déclarés élus : MM. Boitel(927 voix), Toutey (877 voix), Devinat (720 voix), Mme Eidenschenk (668 voix). Il a été procédé à un autre tour de scrutin pour l'élection de deux délégués.

D'autre part, le Ministre a désigné les membres du conseil qui sont à sa nomination.

Sont nommés, pour quatre ans, membres du conseil et de la section permanente :

M. Bayet, directeur de l'enseignemcnt supérieur.

M. Bouchard, membre de l'Institut et de l'Académie de médecine, professeur à la Faculté de médecine de Paris.

M. Croiset, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de Paris.

M. Duplan, inspecteur général de l'enseignement primaire.

M. Ernest Dupuy, inspecteur général de l'enseignement secondaire.

M. Esmein, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit de Paris.

M. Gasquet, directeur de l'enseignement primaire.

M. Gautier, directeur de l'enseignement secondaire.

M. Liard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris.

Sont nommés, pour quatre ans, membres du conseil les membres de l'enseignement libre dont les noms suivent :

M. Romieu, professeur à l'école libre des sciences politiques.

Mlle Salomon, directrice de l'école Sévigné à Paris.

M. Loutiz, directeur d'institution secondaire libre à Paris.

M. Noellet, directeur d'école primaire privée à Paris.

La responsabilité des membres de l'Enseignement Public. — Voici le texte du projet de loi sur la responsabilité des membres de l'Enseignement Public pour fautes commises dans

l'exercice de leurs fonctions, tel qu'il a été déposé, le 30 juin, à la Chambre des députés :

« Le présent projet de loi a pour objet de déterminer les garanties qui sont accordées aux pères de famille, en vue de leur permettre d'obtenir réparation des fautes commises par les membres de l'Enseignement Public dans l'exercice de leurs fonctions.

Il a paru que ces garanties devaient consister, tout d'abord, dans la faculté, pour les parents, de saisir d'une plainte les supérieurs hiérarchiques du fonctionnaire et la certitude d'être avisés par ces derniers, dans le délai prescrit, de la suite qui y aura été donnée.

Mais s'il convient, par une disposition législative, de reconnaître au père de famille la faculté de mettre en mouvement l'action disciplinaire, il n'est pas moins indispensable de lui maintenir le droit que possède tout citoyen d'obtenir, devant les tribunaux, la réparation du dommage qu'il prétend avoir subi.

D'autre part, il ne paraît pas possible de permettre aux particuliers d'entraver le fonctionnement régulier de l'école par la menace perpétuelle, suspendue sur la tête des maîtres, d'actions en justice qui ne tendraient à rien moins qu'à semer l'inquiétude parmi eux et à les paralyser dans l'accomplissement de leurs fonctions.

Dans le but de concilier ce double intérêt, le présent projet tend à substituer, au regard des familles, la responsabilité de l'État à celle des maîtres pour toute faute personnelle commise par eux.

C'est, en effet, au nom de l'État que l'enseignement est donné. C'est lui qui choisit les maîtres à qui il délègue ses pouvoirs, sans que les particuliers aient à intervenir dans cette délégation. Il paraît logique qu'il se porte garant de tous les actes de ses subordonnés.

Loin de diminuer les droits du père de famille, cette disposition ne tend qu'à les fortifier, puisqu'elle lui procure la garantie de l'État aux lieu et place de la responsabilité des maîtres pour toute condamnation pécuniaire obtenue par lui devant les tribunaux.

L'obligation pour le particulier de diriger son action contre l'État se justifie encore par une autre considération : elle permettra plus aisément à l'autorité préfectorale d'apprécier, dans des matières aussi délicates et litigieuses que celles qui touchent à l'enseignement, en particulier à la neutralité scolaire, si les faits incriminés relèvent bien réellement de la compétence civile ou si, au contraire, il y a lieu de décliner cette compétence, parce qu'il s'agit de fautes de service dont il appartient aux autorités ou aux juridictions administratives seules de connaître.

Il est bien entendu que cette susbtitution de l'État aux membres de l'enseignement, qui répond uniquement à l'intérêt du service, ne saurait avoir pour objet de créer, en faveur de cette catégorie de fonctionnaires, un privilège exorbitant; en effet, comme tous les préposés des divers services publics, les membres de l'Enseignement ne sauraient prétendre se soustraire aux conséquences morales ou pécuniaires de leur faute personnelle et lourde. Mais, en raison de la nature spéciale de leurs fonctions, et pour les motifs exposés plus haut, c'est à l'État, dont ils relèvent, qu'il appartiendra de leur en demander compte en exerçant à leur égard, soit un recours en garantie à raison des condamnations mises à sa charge, soit une action disciplinaire.

L'éventualité de cette double sanction aura pour effet de maintenir les maîtres dans l'accomplissement strict de leurs obligations professionnelles et de les préserver des écarts qui seraient de nature à provoquer les justes réclamations des familles.

Article premier. — Tout père de famille, ou toute personne responsable d'un enfant, peut saisir l'autorité académique d'une plainte contre un membre de l'Enseignement Public à raison de faits accomplis dans l'exercice de sa fonction. Le Recteur, s'il s'agit d'un membre du personnel de l'Enseignement Secondaire, l'Inspecteur d'Académie, s'il s'agit d'un membre du personnel de l'Enseignement Primaire, fera procéder à une enquête au sujet des faits relevés à la charge du fonctionnaire incriminé. Il devra, en outre, dans le délai de deux mois, faire connaître à l'auteur de la plainte les résultats de l'enquête effectuée et l'aviser de la suite qui y aura été donnée.

Art. 2. — L'Etat est responsable de tous les dommages imputables à la faute personnelle des membres de l'Enseignement Public et résultant de propos ou d'écrits émanant d'eux pendant l'exercice de leurs fonctions, sauf dans les cas où ces propos ou écrits constituent des crimes ou des délits.

Toute action en réparation des dommages ci-dessus spécifiés doit être dirigée contre le Préfet du département représentant l'État et portée devant le tribunal civil ou le juge de paix du lieu où le dommage aura été causé. Toutefois, l'État pourra toujours mettre en cause les membres de l'Enseignement Public auteurs des dommages, à l'effet de se faire garantir par eux des condamnations encourues, sans préjudice de l'action disciplinaire qu'il pourra exercer de ce chef à leur égard. »

Périodes d'instruction dans la réserve de l'armée territoriale des membres de l'Enseignement Public. — Sur la demande du Ministre de l'Instruction Publique et pour

éviter de troubler le fonctionnement régulier de l'Enseignement, le Ministre de la Guerre a décidé que ceux des réservistes du 2e appel et des territoriaux appartenant aux catégories autorisées par l'acticle 216 de l'Instruction du 28 décembre 1895 à accomplir leur période pendant les vacances, seraient ajournés, cette année, de droit et d'office, si aucune fraction du corps de réserve ou territorial auquel ils appartiennent n'accomplit intégralement sa période d'exercices au cours des vacances.

Des instructions ultérieures feront connaître dans quelles conditions ces hommes accompliront plus tard la période d'instruction pour laquelle ils auront été ainsi ajournés.

Règlement relatif à l'échange d'assistantes allemandes et françaises. — Les Ministères de l'Instruction Publique de France et de Prusse ont arrêté de concert les dispositions suivantes, afin d'entourer des garanties nécessaires l'échange d'assistantes dans les établissements secondaires de jeunes filles des deux pays :

A. — I. Les écoles secondaires de jeunes filles de Prusse offrent de recevoir un certain nombre de jeunes maîtresses françaises, qui seront chargées des exercices pratiques de conversation française avec les élèves, conformément au règlement du Ministère de Prusse, en date du 27 mars 1905.

Le nombre de candidates françaises à admettre dans les écoles de Prusse est fixé selon les demandes des chefs d'école.

De même les lycées, collèges et cours secondaires de jeunes filles en France admettront des jeunes maîtresses de Prusse, qui seront chargées des exercices pratiques de conversation allemande, conformément à la circulaire du 17 février 1904, complétée par la circulaire du 16 novembre 1906.

II. Les assistantes françaises devront, en règle générale, avoir subi les examens qui confèrent la capacité d'enseigner dans des écoles où est enseignée au moins une langue étrangère.

Les assistantes prussiennes devront avoir subi l'examen conférant la capacité d'enseigner dans les écoles moyennes et supérieures de jeunes filles.

Les asssistantes devront posséder les éléments de la langue allemande ou française respectivement.

III. Les assistantes françaises et prussiennes entrent en fonctions, en règle générale, au mois d'octobre. En cas de besoin, des nominations pourront être faites le 1er janvier ou à la rentrée de Pâques. Toutes les asssistantes s'engagent d'avance pour six mois au moins. Un engagement pour moins de six mois ne sera admis que dans des cas exceptionnels, sur la demande d'un directeur

ou d'une directrice d'école. Une assistante ayant donné satisfaction peut être maintenue pour une nouvelle période, si la direction de l'école où elle a exercé en exprime le désir.

IV. — Les assistantes françaises recevront une indemnité de subsistance de 110 marks (137 fr. 50) par mois. Les vacances comprises entre leur entrée en fonctions et leur départ définitif sont payées comme les mois d'exercice effectif.

Les assistantes prussiennes sont reçues dans des écoles françaises *au pair*, c'est-à-dire qu'elles auront une chambre convenable et prendront leurs repas, soit à part, soit à la table des professeurs, selon leur désir; le chauffage, le blanchissage (sauf pour le linge de corps) et l'éclairage leur seront fournis. En cas d'externement, il leur sera alloué une indemnité suffisante de logement et de nourriture, calculée selon les conditions locales.

5. Les assistantes, de part et d'autre, sont placées sous l'autorité directe du chef de l'établissement (directeur ou directrice).

Leur service journalier ne dépassera pas deux heures.

Elles ne peuvent, sous aucun prétexte, être chargées d'une classe ordinaire du plan d'études ou de la surveillance des élèves. La nature de leur travail est déterminée : en Prusse, par le règlement du 27 mars 1905; en France, par les instructions du 15 février 1904 et par la circulaire ministérielle du 16 novembre 1906.

6. Les assistantes sont autorisées à suivre tous les cours de l'établissement qui pourront leur être utiles.

MM. les directeurs et Mmes les directrices leur fourniront, en outre, toutes les occasions désirables de se perfectionner dans la langue du pays.

B. — 1. Toute la correspondance relative à l'institution des assistantes se fait exclusivement entre le fonctionnaire que le Ministère de Prusse désignera à cet effet (68, Wilhelm Strasse, Berlin W, 64) et l'Office d'Information et d'Études du Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, à Paris (Musée pédagogique, rue Gay-Lussac, n° 41).

2. Les listes de candidates préparées de part et d'autre seront échangées entre les deux bureaux aux dates suivantes : avant le 10 février pour la rentrée d'avril, avant le 10 août pour la rentrée d'octobre (ou du 1er janvier).

3. Ces listes comporteront : nom et prénom de chaque candidate, date et lieu de naissance, confession, énumération des diplômes et titres, adresse personnelle, vœux et désirs des candidates au sujet de la région où elles désirent être placées.

4. Vers le 10 mars ou le 10 septembre respectivement, les

bureaux se communiqueront l'attribution des candidates aux diverses écoles. Chaque bureau fera connaître aux assistantes de son pays la date à laquelle elles devront rejoindre leur poste.

5. Les bureaux se communiquent directement toutes les observations que les candidates, ainsi que les directeurs ou directrices croient devoir formuler sur le séjour, le service, la conduite, etc., des assistantes.

6. Un certificat sera délivré aux candidates, à la fin de leur séjour, par le directeur ou la directrice de l'école où elles auront exercé.

Ce certificat mentionnera la durée du séjour et la façon dont l'assistante s'est acquittée de ses fonctions.

7. Les candidates s'engagent à ne rien publier sur les établissements où elles ont séjourné, sans l'autorisation des bureaux des deux pays.

Société de Secours Mutuels des fonctionnaires de l'Enseignement Public. — Le nombre des sociétaires, qui était de 4.656 le 31 décembre 1907, est actuellement de 4.840, dont 567 sociétaires femmes. Dans ce nombre ne sont pas comptés 185 sociétaires de 1907 qui, malgré les avis de rappel, n'ont pas encore versé la cotisation de 1908 et dont les droits sont interrompus depuis le 1er avril. Pour être régulièrement réinscrits, ils n'ont qu'à verser cette cotisation.

Depuis le 1er janvier, il est survenu 24 décès; 44 secours ont déjà été alloués tant à des sociétaires vivants qu'aux familles des sociétaires décédés.

Le sanatorium de Sainte-Feyre (Creuse), fondé par le personnel de l'Enseignement Primaire, reçoit aussi, tant qu'il a des lits disponibles, les membres de l'Enseignement Secondaire. Le prix de la pension est de 4 fr. 50 par jour. Les demandes d'admission doivent être adressées à M. Leune, inspecteur d'académie à Versailles, accompagnées d'un bulletin de naissance (sur papier libre) et d'un engagement de subvenir aux frais de la cure.

L'*Union* d'Arcachon offre de procurer aux membres des Sociétés de Secours Mutuels un logement et une pension à des prix avantageux : des chambres à partir de 25 à 30 francs, des pensions à partir de 70 francs par mois. Les logements à ce prix sont en nombre assez limité pendant les mois d'été où les baigneurs affluent; mais ils existent en nombre suffisant pour les malades qui ont besoin de faire une cure d'air en automne, en hiver, ou au printemps. En justifiant de leur qualité par leur quittance de l'année, les sociétaires jouiront de ces avantages et profiteront,

pour les soins médicaux et pharmaceutiques, des prix de faveur consentis pour les mutualistes locaux. Les demandes doivent être adressées à M. Eyssautier, président de l'*Union* d'Arcachon.

Après le collège d'Arras, le lycée de Marseille est devenu membre donateur.

Six associations d'anciens élèves (Condorcet, Grenoble, Henri-IV, Louis-le-Grand, Meaux, Reims) sont déjà inscrites comme membres donateurs. Plusieurs autres, qui ont déclaré vouloir obtenir ce titre, continuent régulièrement le versement des annuités qui doivent le leur assurer. C'est aux sociétaires qu'il appartient de solliciter les associations de leurs établissements respectifs pour les amener toutes à collaborer à cette œuvre.

L'*Amicale* des professeurs de collège de l'académie de Lille a versé une deuxième annuité de 50 francs. Ce versement, qui s'ajoute à ceux qui ont été faits par des catégories du personnel d'origine très différente et déjà mentionnés, a causé au Conseil un plaisir très vif. La diversité de provenance et de dénomination des donateurs montre que, de plus en plus, on comprend et on apprécie le véritable caractère de la Société, dont la mission est de secourir indistinctement toutes les catégories du personnel de l'Enseignement Secondaire des garçons et des jeunes filles.

Nécrologie : M. Gaston Boissier. — Nous n'avons pas besoin de dire ce que fut l'existence du maître vraiment supérieur que nous venons de perdre. Mais nous tenons à reproduire quelques passages d'un article paru dans le *Temps* du 14 juin, où M. Gaston Deschamps nous semble avoir très heureusement défini le caractère de sa vie, de son œuvre et de son enseignement.

Il voyait approcher l'heure de la mort avec la sérénité d'un sage des anciens temps. Il en parlait sans affectation de stoïcisme, mais avec cette égalité d'humeur que recommandent les moralistes latins, ses modèles et ses guides. Pourtant, il aimait la vie. Et il avait de bonnes raisons pour l'aimer. Sa longue et harmonieuse carrière lui donna toutes les satisfactions d'amour-propre que sa légitime ambition pouvait désirer. Parvenu à l'âge de quatre-vingt-six ans, il avait le droit de regarder avec une secrète fierté le chemin qui, d'étape en étape, l'avait mené sans encombre à l'honneur et aux honneurs.

Ce chemin fut tout uni, tout droit. M. Gaston Boissier resta jusqu'au dernier jour ce qu'il avait été tout jeune, au sortir de l'Ecole Normale : un professeur d'humanisme et un homme de goût.

C'était un professeur incomparable. Les nombreuses générations de disciples qu'a formés sa doctrine alerte, agile, prodigieusement vivante, ont eu souvent l'occasion de le remercier pour le plaisir et pour le profit que l'on retirait de ses lumineuses leçons. Nul maître n'a été plus fêté que l'illustre historien de *Cicéron et ses amis*. Chacune des consécrations officielles par où fut récompensée la probité supérieure de son ingénieux labeur était, pour les normaliens de lettres, l'occasion

d'une réunion de famille, où ses succès étaient célébrés en prose et en vers, en français et en latin. Il ne recherchait point ces banquets, mais il ne les fuyait pas non plus. Sociable avec délices et avec esprit, il estimait que les hommes adonnés aux mêmes études, voués au même idéal, rapprochés par les affinités qui naissent d'un commun désir de culture intellectuelle et morale, doivent se rejoindre lorsqu'ils n'ont pas de raisons personnelles pour se fuir ou s'éviter. Autour de lui, la camaraderie se faisait plus cordiale, et l'amitié devenait plus joyeuse. Nous étions très gais, dans ces solennités très simples. L'exemple de la gaîté nous était donné par notre maître lui-même, toujours prêt à un bon mot, à une phrase aimable et piquante, à un geste affectueux...

Comment faisait-il, à son âge, pour être gaîment paternel et point paterne, pour conserver dans l'intimité la plus familière une dignité tout à fait exempte de morgue, une verve volontiers aiguisée et sans méchanceté aucune, et cette ironie amusante qui, chez les gens d'esprit, est une arme toujours courtoise ? C'est un secret qu'il emporterait avec lui, si l'instinct de notre race, la vocation spirituelle de notre nation et le prestige souverain des Lettres humaines n'étaient plus forts, en définitive, que les entreprises de déformation mentale auxquelles l'élite de la jeunesse française résiste avec une merveilleuse ténacité.

M. Boissier, comme les grands humanistes de la Renaissance, a aimé les Lettres d'un fidèle et fervent amour. Professeur de littérature, il ne rougissait pas d'écrire littérairement. Le mot de « littérateur », sur ses lèvres, n'était pas une injure ni un exorcisme. Il avait assez de talent pour ne pas craindre d'en découvrir chez les autres. Très savant, beaucoup plus savant que les horrifiques revenants des scolastiques périmées, il savait, entre choses excellentes, que la science est précisément le contraire du pédantisme. Il a reçu des bonnes Lettres, en échange du dévouement allègre qu'il leur a prodigué pendant plus de soixante années, un admirable bienfait. Elles lui ont donné cette vertu sans laquelle les plus beaux talents sont inutiles ou incomplets : le goût. Nul n'a eu le goût plus français que ce grand docteur ès lettres latines...

Sa longue vie, harmonieusement équilibrée par l'alternance des ingénieux devoirs et des honnêtes plaisirs, fut un chef-d'œuvre. Ces vieux universitaires, ces bons travailleurs d'autrefois, si simples dans leurs mœurs, si réguliers dans leurs habitudes, si propres dans leur impeccable et chatouilleuse délicatesse, ont, en somme, choisi la meilleure part. Ils avaient de la probité, de l'honneur, un juste sentiment de leur valeur personnelle et de leur situation sociale, une dignité parfaite, point d'emphase, et (il faut toujours revenir à ce mot) infiniment de goût.

L'homme de goût a des règles charmantes pour se conduire dans la vie. Le goût est la conscience de l'esprit. L'esthétique est une variété de la morale. Le goût des belles choses suppose nécessairement le dégoût de ce qui est bas, vulgaire ou grossier. Quand on a du goût, on est suffisamment sensible au contact de la réalité pour n'être point dupe des apparences qui trompent l'œil des nigauds et des barbares. L'habitude d'apprécier des valeurs littéraires nous mène à l'appréciation des valeurs sociales, et par là nous oblige sans cesse à faire la distinction des vertus et des vices, du bien et du mal. L'homme de goût s'accoutume, en regardant la vie et les livres, à discerner des différences. Il ne fait pas consister sa liberté dans la servitude des autres. Il n'est pas exposé, notamment, à confondre avec le progrès de la civilisation le développement d'un matérialisme inhumain, l'insolence du luxe, l'exaspération des appétits, et les prétendues merveilles d'une industrie

machinale qui, en mettant aux mains de la brute inconsciente un outillage plus ou moins perfectionné, n'a pas d'autre effet, jusqu'à nouvel ordre, que de déchaîner des bestialités nouvelles.

Que les hautes parties de la culture soient menacées de toutes parts ; que l'élite se sente obligée, sous peine de mort, à se resserrer sur elle-même et à constituer, elle aussi, un *bloc;* que le goût, en France, semble quelquefois tout près de se perdre, c'est ce que M. Gaston Boissier n'a pas caché à ses collègues, en pleine séance du Conseil supérieur de l'Instruction Publique, dans le dernier discours qu'il prononça devant cette assemblée avant d'en quitter la présidence par une démission discrète, dont ses amis et ses disciples ont très bien deviné les motifs.

On trouvera un secrétaire perpétuel pour l'Académie. Il y aura des candidats pour occuper les places laissées vacantes par M. Boissier dans les Compagnies auxquelles il appartenait. Mais nous avons enseveli en sa personne un des derniers survivants d'une génération qui a rendu de grands services à l'Enseignement public et aux Lettres. Et l'on se demande comment de tels hommes seront remplacés.

Soutenances de thèses pour le doctorat ès lettres. — Les thèses suivantes ont été soutenues, dans ces derniers mois, devant la Faculté de Paris :

Le 24 mars, M. Albert Métin, ancien élève de la Faculté des lettres de Paris, agrégé d'histoire et de géographie, boursier de voyage autour du monde de l'Université de Paris :

THÈSE COMPLÉMENTAIRE. — *Les traités de prévoyance et de travail.*

THÈSE PRINCIPALE. — *La mise en valeur de la Colombie britannique. — Étude de colonisation.*

Mention *très honorable.*

Le 29 avril, M. Caudrillier, professeur agrégé d'histoire au lycée de Bordeaux :

THÈSE COMPLÉMENTAIRE. — *L'association royaliste de l'Institut philanthropique à Bordeaux et la conspiration anglaise en France pendant la deuxième coalition.*

THÈSE PRINCIPALE. — *La trahison de Pichegru et les intrigues royalistes dans l'Est avant Fructidor.*

Mention *très honorable.*

Le mercredi 6 mai, M. Villey-Desmeserets, pensionnaire de la fondation Thiers, ancien élève de l'École normale supérieure :

THÈSE COMPLÉMENTAIRE. — *Les livres d'histoire moderne utilisés par Montaigne.*

Contribution à l'étude des sources des « Essais ».

THÈSE PRINCIPALE. — *Les sources et l'évolution des Essais de Montaigne.*

Mention *très honorable.*

Le vendredi 15 mai, M. Van Biema, professeur au lycée de Tours :

Thèse complémentaire. — *Martin Knutzen. — La critique de l'harmonie préétablie.*

Thèse principale. — *L'Espace et le Temps chez Leibniz et chez Kant.*

Mention *honorable.*

Le 27 mai, M. Bloch (Camille), inspecteur général des archives et des bibliothèques :

Thèse complémentaire. — *Inventaire sommaire des volumes de la collection Joly de Fleury, concernant l'assistance et la mendicité.*

Thèse principale. — *L'assistance et l'État en France à la veille de la Révolution.*

Mention *très honorable.*

Le samedi 30 mai, M. Charles Dubois, ancien membre de l'Ecole française de Rome, professeur agrégé de l'Université :

Thèse complémentaire. — *Étude sur l'Administration et l'exploitation des carrières dans le monde romain.*

Thèse principale. — *Pouzzoles antique.*

Mention *honorable.*

Le mercredi 3 juin, M. Kaeppelin, ancien élève de la Faculté des lettres de l'Université de Paris, agrégé d'histoire et de géographie :

Thèse complémentaire. — *Les escales françaises sur la route de l'Inde (1638-1731).*

Thèse principale. — *La Compagnie des Indes orientales et François Martin.*

Mention *très honorable.*

Le 6 juin, M. Nicolardot, licencié ès lettres :

Thèse complémentaire. — *La composition du livre d'Habacuc.*

Thèse principale. — *Les procédés de rédaction des trois premiers évangélistes.*

Mention *très honorable.*

Le mardi 9 juin, M. Dalmeyda, professeur au lycée Michelet :

Thèse complémentaire. — *Euripide. Les Bacchantes. Édition critique.*

Thèse principale. — *Gœthe et le drame antique.*

Mention *très honorable.*

Le mercredi 10 juin, M. Rousselot (Pierre), licencié ès lettres :

Thèse complémentaire. — *Pour l'histoire du problème de l'amour au moyen âge.*

Thèse principale. — *L'intellectualisme de Saint Thomas.*

Mention *honorable.*

Le samedi 13 juin, M. Cavaignac, ancien membre de l'École française d'Athènes :

THÈSE COMPLÉMENTAIRE. — *Le trésor sacré d'Éleusis jusqu'en 404.*

THÈSE PRINCIPALE. — *Le trésor d'Athènes de 404 à 480.*

Mention *très honorable.*

Le lundi 15 juin, M. l'abbé Vaucelle, licencié ès lettres, diplômé d'études supérieures d'histoire et de géographie :

THÈSE COMPLÉMENTAIRE. — *Catalogue des lettres de Nicolas V.*

THÈSE PRINCIPALE. — *La collégiale de Saint-Martin-de-Tours, des origines à l'avènement des Valois (397-1328).*

Mention *honorable.*

Fêtes scolaires. — On vient de célébrer le vingt-cinquième anniversaire de la fondation du lycée Fénelon, de Paris.

Les fêtes ont commencé par une cérémonie, qui a eu lieu à la Sorbonne, où Mme Butiaux, professeur, et Mlle Maindron, ancienne élève, ont dit le succès du lycée, et où M. Jules Gautier, directeur de l'enseignement secondaire au Ministère de l'instruction publique, a, dans un éloquent discours, rappelé le rôle qu'ont joué dans l'évolution de l'enseignement féminin Victor Duruy, Jules Ferry, et en particulier M. Camille Sée.

Le lendemain, la directrice, Mlle Provost, les professeurs, les élèves et anciennes élèves ont donné, au lycée même, une fête des mieux réussies. MM. Liard, vice-recteur de l'Académie, Jules Gautier, Camille Sée, Hugot, chef du bureau des lycées et collèges de jeunes filles, y assistaient. Concert vocal et instrumental, danses anciennes, représentations théâtrales, divertissements divers, rien n'a manqué au programme qui a fait la joie des jeunes filles et des parents.

Nouvelles diverses. — La nouvelle municipalité de Neuilly-sur-Seine vient de voter un crédit d'un million pour la construction d'un lycée.

M. Mazure, inspecteur d'Académie à Foix, est nommé inspecteur d'Académie à Bourges, en remplacement de M. Six, en congé.

Ouvrages reçus : Une intéressante monographie, très copieusement documentée, *Le Collège d'Uzès* (1566-1793)-(1803-1903). par M. Frandon, principal du Collège, Toulouse, Privat, in-8°.

Un roman très touchant, d'une observation bien exacte et bien fine, *Monsieur le Principal*, de Jean Viollis, Calmann-Lévy, in-12.

EXAMENS ET CONCOURS

Sujets proposés

au Concours d'admission à l'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE (Juillet 1908)

Composition de philosophie. — Est-il ou non possible de constituer une science des faits psychologiques, comme tels ?

Composition française. — Apprécier ces « réflexions sur la Vérité dans l'Art » qui précèdent *Cinq-Mars* d'Alfred de Vigny :

« ...Lorsque la *Muse* (et j'appelle ainsi l'*Art* tout entier, tout ce qui est du domaine de l'imagination, à peu près comme les anciens nommaient *Musique* l'éducation entière), lorsque la *Muse* vient raconter, dans ses formes passionnées, les aventures d'un personnage que je sais avoir vécu, et qu'elle recompose ses événements, selon la plus grande idée de vice ou de vertu que l'on puisse concevoir de lui, réparant les vides, voilant les disparates de sa vie et lui rendant cette unité parfaite de conduite que nous aimons à voir représentée même dans le mal; si elle conserve d'ailleurs la seule chose essentielle à l'instruction du monde, le génie de l'époque, je ne sais pourquoi l'on serait plus difficile avec elle qu'avec cette voix des peuples qui fait subir chaque jour à chaque fait de si grandes mutations.

« Cette liberté, les anciens la portaient dans l'histoire même; ils n'y voulaient voir que la marche générale et le large mouvement des sociétés et des nations, et, sur ces grands fleuves déroulés dans un cours bien distinct et bien pur, ils jetaient quelques figures colossales, symboles d'un grand caractère et d'une haute pensée...

« C'est qu'à leurs yeux l'Histoire aussi était une œuvre de l'Art...

« Si donc nous trouvons partout les traces de ce penchant à déserter le *positif* pour apporter l'*idéal* jusque dans les annales, je crois qu'à plus forte raison l'on doit s'abandonner à une grande indifférence de la réalité historique pour juger les œuvres dramatiques, poèmes, romans ou tragédies, qui empruntent à l'histoire des personnages mémorables. L'*Art* ne doit jamais être considéré que dans ses rapports avec sa *beauté idéale*. Il faut le dire, ce qu'il y a de *vrai* n'est que secondaire : c'est seulement une illusion de plus dont il s'embellit, un de nos penchants qu'il caresse. Il pourrait s'en passer, car la vérité dont il doit se nourrir est *la vérité*

d'observation sur la nature humaine, et non l'authenticité du fait. Les noms des personnages ne font rien à la chose.

« L'*Idée* est tout. Le nom propre n'est rien que l'exemple et la preuve de l'idée.

« Tant mieux pour la mémoire de ceux que l'on choisit pour représenter des idées philosophiques ou morales; mais, encore une fois, la question n'est pas là : l'imagination fait d'aussi belles choses sans eux; elle est une puissance toute créatrice; les êtres fabuleux qu'elle anime sont doués de vie autant que les êtres réels qu'elle ranime. Nous croyons à Othello comme à Richard III dont le monument est à Westminster; à Lovelace et à Clarisse autant qu'à Paul et Virginie dont les tombes sont à l'île de France. C'est du même œil qu'il faut voir jouer ces personnages et ne demander à la *Muse* que sa *vérité* plus belle que le *vrai*; soit que, rassemblant les traits d'un *caractère* épars dans mille individus complets, elle en compose un *type* dont le nom seul est imaginaire; soit qu'elle aille choisir sous leur tombe et toucher de sa chaîne galvanique les morts dont on sait de grandes choses, les force à se lever encore et les traîne, tout éblouis, au grand jour, où dans le cercle qu'a tracé cette fée ils reprennent à regret leurs passions d'autrefois et recommencent par devant leurs neveux le triste drame de la vie ».

Histoire. — Les essais de réforme sous Louis XVI et l'élection des États Généraux.

Version latine. — Quid deest ad beate vivendum ei, qui confidit suis bonis, aut qui diffidit beatus esse qui potest? At diffidat necesse est, qui bona dividit tripertito (1). Qui enim poterit aut corporis firmitate aut fortunæ stabilitate confidere? Atqui nisi stabili et fixo et permanente bono beatus esse nemo potest.... An dubium est qui nihil sit habendum in eo genere, quo vita beata compleatur, si id possit amitti? Nihil enim interarescere, nihil exstingui, nihil cadere debet eorum, in quibus vita beata consistit. Nam qui timebit ne quid ex iis deperdat beatus esse non poterit. Volumus enim eum, qui beatus sit, tutum esse, inexpugnabilem, sæptum atque munitum, non ut parvo metu præditus sit, sed ut nullo. Ut enim innocens is dicitur, non qui leviter nocet, sed qui nihil nocet, sic sine metu is habendus est, non qui pauca metuit, sed qui omnino metu vacat. Quæ est enim alia fortitudo nisi animi adfectio cum in adeundo periculo et in labore ac dolore patiens, tum procul ab omni metu? Atque hæc certe non ita se haberent, nisi omne bonum in una honestate consisteret. Qui autem illam maxime optatam et expetitam securitatem (securitatem autem nunc appello vacuitatem ægritudinis, in qua vita beata posita est) habere quisquam potest, cui aut adsit aut adesse possit multitudo malorum? Qui autem poterit esse celsus et erectus et ea, quæ homini accidere possunt, omnia parva ducens, qualem sapientem esse volu-

(1) Les biens du corps, ceux de la fortune et de la vertu.

mus, nisi omnia sibi in se posita censebit? An Lacedæmonii, Philippo minitante per litteras se omnia quæ conarentur, prohibiturum, quæsiverunt num se esset etiam mori prohibiturus, vir is, quem quærimus, non multo facilius tali animo reperietur quam civitas universa? Quid? Ad hanc fortitudinem, de qua loquimur, temperantia adjuncta, quæ est moderatrix omnium commotionum, quid potest ad beate vivendum deesse ei, quem fortitudo ab ægritudine et a metu vindicet, temperantia cum a libidine avocet, tum insolenti alacritate gestire non sinat?

CICÉRON, *Tusculanes*, v, 40-43.

Thème latin. — BOSSUET, *Disc. sur l'Hist. Universelle*, IIIe Partie, Ch. VI, depuis : « Au lieu que les armées romaines... », jusqu'à « où il ne trouve ni zèle, ni sûreté, ni obéissance. »

Version grecque. — ISOCRATE, *Panégyrique*, depuis : « Ἐπειδὴ γὰρ τὰς ναῦς... » jusqu'à : « τοὺς ἐκβαλόντας τῶν κατελθόντων ».

Composition allemande. — Définir la ballade de Schiller d'après *Die Kraniche des Ibykus* (dont le texte était mis entre les mains des candidats).

Composition anglaise. — Explain George Eliot's conception of the novel from the following passages, and point out such aspects of her philosophy as may be illustrated in them. (Deux passages des *Scenes of Clerical Life* étaient mis entre les mains des candidats.)

Composition Espagnole. — ¿Cómo el romance del bastardo Mudarra matando á Ruy Velasquez ha sido aprovechado por Victor Hugo en su « Romance Mauresque »?

Composition scientifique. — I. MATHÉMATIQUES. — On considère deux axes rectangulaires OX, OY. L'unité de longueur est le centimètre. Figurer la branche, située dans l'angle des coordonnées positives, de la courbe dont l'équation est $y=x^3$.

Soient A et B deux points de cette branche de courbe et a, b les abscisses de ces deux points. On supposera $a < b$. Soient A′, B′ et A″, B″ les pieds des perpendiculaires menées des points A, B à l'axe OX, d'une part, à l'axe OY, d'autre part.

Démontrer que l'aire limitée par les droites AA″, A″B″, B″B et par l'arc de courbe AB est égale à trois fois l'aire limitée par les droites AA′, A′B′, B′B et par l'arc de courbe AB.

Démontrer que l'aire comprise entre la corde AB et l'arc AB est égale à :

$$\frac{1}{4}(b-a)^3(a+b).$$

On suppose cette aire égale à un centimètre carré et l'on demande de déterminer les points A, B,

1° Sachant que la distance A'B' est égale à 5 centimètres;

2° Sachant que l'abscisse du milieu des points A, B est égale au quart d'un centimètre.

II. Physique. — *Première question.* Dans une machine d'Atwood dont la poulie a une masse négligeable, les deux mobiles pèsent chacun 200 grammes, et l'un d'eux porte une surcharge de 10 grammes.

1° Quelle est la loi du mouvement de chute sans vitesse initiale; quel sera en particulier l'espace parcouru au bout de 2 secondes, sachant que l'accélération, en chute libre, serait $g = 981$ CGS ?

2° Après ces 2 secondes de chute, on enlève brusquement la surcharge et le mouvement se continue. Quelle est la nature du nouveau mouvement, et quel est l'espace parcouru dans ce mouvement pendant les 3 secondes qui suivent l'enlèvement de la surcharge ?

3° Si l'on ne connaissait pas la valeur de l'accélération de la pesanteur, comment pourrait-on la déduire de la dernière mesure?

4° Quel serait, alors, le degré d'incertitude sur la valeur de g obtenue, si l'expérimentateur savait faire les mesures de longueur avec une grande précision, mais s'il ne pouvait apprécier les durées qu'à un dixième de seconde près?

Deuxième question. — Corrélation des phénomènes d'induction et des phénomènes électromagnétiques.

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, rue de Mézières, 5, PARIS

Dernières Nouveautés :

C. PELLISSIER

Voltaire Philosophe

MÉTAPHYSIQUE ET PHYSIQUE — RELIGION — MORALE — POLITIQUE

Un volume in-18 jésus, broché . . . . . 3 fr. 50

Précédemment paru :

Voltaire *(Etudes critiques)*, par EDME CHAMPION. Un volume in-18 jésus, broché . . . . . 3 fr. 50

KARL MANTZIUS

Molière : Les Théâtres, le Public et les Comédiens de son temps

Traduit du danois par MAURICE PELLISSON

Un volume in-8 cavalier (23c × 16c), *40 gravures*, broché. 5 fr.

PAUL SOURIAU

Les Conditions du Bonheur

Les conditions personnelles du bonheur : Les éléments, l'évaluation, les conditions physiologiques du bonheur. Le bonheur normal. La vie intérieure. — *La vie de famille :* La famille, le mariage, les parents, les enfants. — *Les conditions sociales du bonheur :* Conditions économiques. La civilisation et le bonheur. Le bonheur et la moralité. La religion et le bonheur.

Un volume in-18 jésus, broché . . . . . 3 fr. 50

MISSIONS AU SAHARA, par E.-F. GAUTIER et R. CHUDEAU

E.-F. GAUTIER

TOME I : **Sahara algérien**

Un volume in-8e raisin (26c × 16c), *65 figures et cartes* dans le texte et *hors texte*, dont *2 cartes en couleur*; *96 phototypies hors texte*, broché . . . . . 15 fr.

(Envoi franco sur demande du Prospectus : SAHARA ALGÉRIEN)

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, rue de Mézières, 5, PARIS

HISTOIRE DE L'ART

DEPUIS LES PREMIERS TEMPS CHRÉTIENS
JUSQU'A NOS JOURS

publiée sous la direction de **ANDRÉ MICHEL** Professeur à l'École du Louvre

Vient de Paraître : TOME III

Le Réalisme. Les Débuts de la Renaissance

PREMIÈRE PARTIE : Le Style Flamboyant. Le Réalisme

Le Style flamboyant (caractères généraux et origines), par CAMILLE ENLART.
La Peinture en France (1350-1422), par le c^te PAUL DURRIEU.
La Peinture (Pays-Bas et Nord de l'Europe), par L. DE FOURCAUD, A. MICHEL, etc.
La Gravure et l'Estampe, par HENRI BOUCHOT.
La Tapisserie aux XIVe et XVe siècles, par JULES GUIFFREY.
La Sculpture en France et dans les Pays du Nord, par ANDRÉ MICHEL.
L'Art monétaire par MAURICE PROU.

In-8 gr. jésus, 480 p., 257 *Gravures*, 5 *Héliogr. horstexte*, broché. 15 fr
Relié demi-chagrin, tête dorée . . . . . 22 fr.

QUATRE VOLUMES PRÉCÉDEMMENT PARUS

TOME I. Des Débuts de l'Art chrétien à la fin de la période romane

PREMIÈRE PARTIE : **L'Art pré-roman.** In-8e gr. jésus, *illustré*, broché. . 15 fr.

SECONDE PARTIE : **L'Art roman.** In-8e gr. jésus, *illustré*, broché. . 15 fr.

TOME II. Formation, Expansion et Évolution de l'Art Gothique

PREMIÈRE PARTIE : **Formation et Expansion de l'Art gothique.** Un volume in-8e gr. jésus, *illustré* . . 15 fr.

SECONDE PARTIE : **Évolution de l'Art gothique.** Un volume in-8e grand jésus, *illustré*, broché . . . . . 15 fr.

Chaque volume, relié demi-chagrin, tête dorée. . . . . 22 fr.

L'HISTOIRE DE L'ART formera huit tomes in-8e grand jésus, divisés chacun en deux parties ou volumes. Chaque volume sera mis en vente séparément.
Elle paraît *par fascicules*. — Chaque fascicule . . . . . 1 fr. 50

Paris. — Typ. PHILIPPE RENOUARD, 19, rue des Saints-Pères. — 1912

N° 8. — Dix-septième année. 15 Octobre 1908.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie

COMITÉ DE PATRONAGE ET DE RÉDACTION : MM.

A. BAYET, professeur adjoint à l'Université de Paris ;
C. BELDAME, professeur au collège Rollin ;
Mme L. BELUGOU, directrice de l'École normale supérieure de Sèvres ;
Victor BERARD, maître de conférences à l'École des Hautes-Études ;
H. BORNECQUE, professeur à l'Université de Lille ;
Ferdinand BRUNOT, professeur à l'Université de Paris ;
A. CANTAULT, professeur à l'Université de Paris ;
L. CLÉMENT, professeur à l'Université de Lille ;
Alfred CROISET, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris ;
Paul CROUZET, professeur au collège Rollin ;
A. DARLU, inspecteur général ;
V. DELBOS, professeur adjoint à l'Université de Paris ;
Ch. DIEHL, professeur à l'Université de Paris ;
Mlle M. DUGARD, professeur au lycée Molière ;
A. DE FOVILLE, membre de l'Institut ;
F. GACHE, professeur au lycée d'Alais ;
Victor GLACHANT, professeur au lycée Louis-le-Grand ;
H. GUELLER, professeur à l'Université de Paris ;
Camille JULLIAN, professeur au Collège de France ;
G. LANSON, professeur à l'Université de Paris ;
Ernest LAVISSE, de l'Académie française, professeur à l'Université de Paris ;
Jules LEGRAND, député des Basses-Pyrénées ;
Mme B. LEROUX, professeur au lycée Molière ;
Henri LICHTENBERGER, maître de conférences à l'Université de Paris ;
CH. LYON-CAEN, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris ;
MARTEL, professeur honoraire au lycée Carnot ;
L. MENTION, professeur au lycée Henri IV ;
L. MOREL, maître de conférences à l'Université de Paris ;
Édouard PETIT, inspecteur général ;
G. REYNIER, maître de conférences à l'Université de Paris ;
Ch. SCHWEITZER, professeur au lycée Janson ;
Ch. SEIGNOBOS, professeur à l'Université de Paris ;
URI, secrétaire de la Faculté des lettres de l'Université de Paris ;
P. VIDAL de la BLACHE, membre de l'Institut, professeur à l'Université de Paris.

Secrétaire général : M. Gustave REYNIER.

Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, Paris, 6e

La *Revue* paraît le 15 de mois. — UN AN, de chaque mois : France, 10 fr. — Colonies & Étranger, 12 fr.

La **Revue Universitaire** *ne paraît pas en août et septembre.*

SOMMAIRE

Programmes et Méthodes modernes, par M. **Hubert Bourgin**, professeur au lycée Voltaire 193

La Réforme de l'enseignement secondaire des jeunes filles en Prusse, par M. **Henri Bornecque**, professeur à l'Université de Lille 199

Gœthe et l'enseignement des langues étrangères par M. **Alfred Moulet**, professeur au lycée de Lyon 206

Questions littéraires : *Le premier texte du « Saule » d'Alfred de Musset*, par M. **Édouard Maynial**, professeur au lycée de Bourges 210

La vie pédagogique, par M. **Paul Crouzet**, professeur au collège Rollin . . . 217

Bibliographie : *Littérature française*, par M. **Gustave Lanson** 222
— — — par M. **Gustave Rudler** 230

Chronique du mois : *La question des boursiers et les rhétoriques supérieures. — Les trompe-l'œil de la décentralisation. — L'inspection générale dans l'enseignement supérieur. — Faut-il la rétablir ? — Si l'on a de l'argent de trop, ce qu'on en peut faire*, par M. **André Baiz** 234

Echos et nouvelles : L'Université et le fonctionnarisme. — Légion d'honneur. — Concours universitaires en 1909. — Enseignement secondaire des jeunes filles. — Résultats des concours universitaires en 1908 244

Agrégations et Certificats d'aptitude : *Programmes de 1909* 251

Examens et Concours

SUJETS PROPOSÉS AUX CONCOURS DE 1908

Agrégation de philosophie 262
Agrégation des lettres 262
Agrégation de grammaire 264
Agrégation d'histoire et de géographie . . . 266
Agrégation de l'Enseignement secondaire des jeunes filles 267
Agrégations des langues vivantes (Allemand, Anglais, Espagnol, Italien) . . . [illegible]
Certificats d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes 284
Certificat d'aptitude à l'Enseignement secondaire des jeunes filles . . . . . [illegible]

Classes des Lycées et Collèges

SUJETS PROPOSÉS

Enseignement secondaire (garçons) . . . 270 | Enseignement secondaire (jeunes filles) . . . [illegible]

Principaux articles parus dans les Revues françaises et étrangères

---

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue Universitaire**, *rue de Médicis, 5, Paris.*

La Revue, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

CAMBRIDGE, MASS.

Revue universitaire

PROGRAMMES ET MÉTHODES MODERNES

Il arrive souvent que, parmi les adversaires les plus ardents et même les plus actifs des programmes de 1902 pour l'enseignement des lettres, on a la surprise de compter des professeurs que leurs fonctions et leurs tendances devraient disposer au mieux en faveur de ces programmes, des professeurs de sciences, des représentants de l'esprit scientifique, de l'esprit critique, que la réforme pédagogique a eu en somme pour principal objet de satisfaire. C'est même généralement au nom de cet esprit scientifique et de cet esprit critique que leur hostilité s'exprime. Il y a là une surprise, et certainement un malentendu, mais un malentendu fâcheux et dangereux. Essayons de le dissiper, et, pour cela, voyons d'où il peut résulter.

***

Je suppose qu'un professeur de sciences, un bon professeur et un bon éducateur, lise nos programmes : il se pourra qu'il soit surtout frappé par la disparition des exercices et même des auteurs qui, particulièrement dans certaines de nos classes ou de nos sections, en ont été éliminés. Si ensuite il cherche à se renseigner sur la manière dont ces programmes sont appliqués, il se pourra aussi que la conduite des classes qu'il aura suivies du dehors, mais d'aussi près qu'il aura pu, ne fasse que confirmer et aggraver sa première impression : il se pourra en effet que, dans ces classes, les professeurs soient de ceux qui, encore aujourd'hui, ne trouvent, dans les nouveaux programmes, qu'à regretter ce qui n'y est plus, et ne sont guère disposés à rien mettre à la place. Voilà donc un professeur et un éducateur de bonne foi, désintéressé, soucieux de saine

et forte pédagogie, au surplus sans idée préconçue et sans préjugé sur les méthodes de l'enseignement littéraire, qui, devant cet enseignement, se croira devant un squelette, ou du moins devant un corps décharné, en train de dépérir; il verra, il comptera les trous et les lacunes, et alors, pris de peur, et constatant d'ailleurs les médiocres résultats de telle ou telle classe de lettres, il s'écriera : « Où allons-nous? que devient l'éducation littéraire, que peut-elle désormais fournir aux élèves, en quoi peut-elle contribuer à la formation des esprits? Qu'on s'arrête, et qu'on nous rende les exercices qui ont fait leurs preuves, qui nous ont formés nous-mêmes; qu'on nous rende la version grecque obligatoire, et le thème grec, et les vers latins (je n'exagère rien), et ces bonnes vieilles analyses littéraires qui, entre le manuel et le cours du professeur, pouvaient du moins apprendre la rectitude, l'art des nuances et le tact délicat des opinions intermédiaires! »

Déclarons sans tarder que si vraiment rien, dans nos programmes, n'occupait la place de ces exercices, si vraiment on s'était contenté d'y maintenir ou d'y élargir le vide autrefois rempli par le thème grec ou par les vers latins, alors peut-être il y aurait lieu de s'alarmer et de se retourner vers le passé. Et pourtant... oui, les vers latins ont pu avoir, oui, le thème grec peut avoir encore une valeur éducative; ils apprennent à chercher, à choisir, à analyser les termes, à distinguer les sens, à combiner les mots; ce sont des problèmes, des séries de problèmes menus et multipliés. Mais d'abord, n'est-il pas à craindre qu'en cherchant à les résoudre les élèves ne dépassent point, précisément, la région des mots, sans atteindre celle des idées, qu'ils jouent avec les termes et même avec les sens, et n'apprennent point à employer les sens, en faisant des termes les esclaves dociles de leur propre pensée, sincèrement et rigoureusement conduite? Et ensuite, à supposer que ces dangers soient évités, les résultats utiles qu'on poursuit ici ne peuvent-ils pas être obtenus plus économiquement, plus rationnellement, plus abondamment ailleurs, par les sciences d'abord, par de vrais problèmes, puis par un enseignement littéraire meilleur et mieux conçu? Or, cet enseignement littéraire existe; à vrai dire il existait déjà : c'est lui qui, en se développant, a rejeté de nos programmes des exercices inutiles, remplaçables et avanta-

geusement remplacés. Leur place, il l'occupe, ou du moins il doit l'occuper : donc, ne nous alarmons pas, oublions le passé, et regardons le présent.

***

C'est justement ce présent qu'on semble redouter. S'il est vrai que les disciplines nouvelles doivent s'étendre là où régnaient les anciennes, on leur en dénie la force; si l'on n'a plus de lacunes à déplorer, on craint de nouveaux défauts, de nouvelles faiblesses. L'enseignement littéraire, privé de ses scolarités, de ses antiquités au contour le plus défini et le plus ferme, ne risque-t-il pas d'être essentiellement, et presque exclusivement, l'enseignement du français, un enseignement de raisonneurs et d'esthètes, un vernissage, ou, en usant d'un terme où les professeurs de sciences aiment souvent à condenser leurs sentiments péjoratifs, une culture de l'imagination? Que de fois n'avons-nous pas entendu, plus ou moins nettement exprimé, ce méprisant reproche!

Nous ne croyons pas le mériter; et comment le mériterions-nous? L'imagination, si personnelle, si individuelle, est de toutes les facultés de l'esprit celle que pourrait le moins cultiver notre enseignement collectif. Admettons cependant qu'il se le propose : que fera-t-il? En premier lieu, il s'efforcera de susciter les images qui sont les éléments, non pas seulement de l'invention littéraire, artistique, mais de la compréhension scientifique, et de toute compréhension. Nos collègues de sciences le savent bien, eux qui constamment recourent aux figures, aux expériences, aux visions directes, et qui mesurent les progrès de leurs élèves au degré de précision et de netteté de leurs représentations figurées. En cette matière, nous ne faisons que suivre l'enseignement scientifique, et nous avons encore beaucoup à apprendre de lui. Mais pour les provoquer, ces images, pour les appeler à naître dans les esprits que nous instruisons, avons-nous d'autre moyen que le procédé primaire de l'enseignement scientifique, l'observation? ne devrons-nous pas, dans les livres, et au-dessus des livres, dans les idées, les réflexions, les faits qui forment la substance des livres, conduire constamment nos élèves à observer? notre enseignement, à nous aussi, n'aura-t-il pas à leur faire voir, à les inviter à voir,

sous les mots, les choses concrètes que les auteurs ont vues, décrites et interprétées?

Mais il ne pourra pas être seulement suggestif et excitateur : sa tâche correctrice et directrice commencera quand, des images appelées dans l'esprit, il montrera la nécessité de retenir exclusivement celles qui sont justes, précises, claires, opportunes, et quand il exercera les élèves à la discipline, si souvent difficile, du choix. Ce qu'on appelle le goût s'enseigne comme la science, sinon par des procédés identiques; et si pour des mystiques l'esprit de finesse est très éloigné de l'esprit de géométrie, il n'en doit guère différer pour des maîtres également attachés aux nécessités et aux méthodes de l'esprit critique. Je ne vois pas ce que pourrait être la culture de l'imagination sans la culture réfléchie des pratiques mentales qui lui sont indispensables, et faute desquelles l'imagination, même la plus robuste, serait condamnée à s'épuiser dans les fantaisies les plus chimériques et les plus vaines.

Enfin, en troisième lieu, même s'il s'applique à l'imagination, l'enseignement ne peut cesser d'être ce qu'il est en toute matière, à savoir l'enseignement de la composition. Qu'il s'agisse d'images, de faits ou de nombres, l'enseignement doit apprendre à classer, à mettre en ordre, à établir des rapports, à construire des ensembles cohérents. On peut dire en général que l'instruction est acquise quand cette cohérence est obtenue, comme une habitude, comme une pratique coutumière. Quelle que soit la nature des éléments, la valeur et l'utilité de l'enseignement restent les mêmes. Cela est si vrai que de bons professeurs de lettres, d'histoire, de mathématiques, de physique, de langues vivantes, même de dessin, sont presque toujours d'accord pour juger les qualités ou les défauts d'esprit d'un élève, ces qualités et ces défauts qui mesurent son aptitude ou sa résistance, à la discipline d'organisation et de coordination.

A moins de renoncer à être un enseignement, notre enseignement littéraire ne saurait donc se proposer la culture de l'imagination même en dehors des procédés méthodiques et critiques que l'esprit scientifique soutient et dirige. Cultiver l'imagination, j'entends réellement cultiver et former et instruire, ce n'est rien d'autre, en somme, que cultiver la

raison, l'objet de nos communs efforts. Ceux de nos collègues qui ont peur de la légèreté, du vide et de l'inconsistance, ou encore de l' « imagination » littéraire, peuvent se rassurer : si le mal existe, du moins ce ne sera pas notre faute.

***

Je voudrais porter plus haut leur confiance. Loin de mériter les suspicions de l'esprit critique et de l'esprit scientifique, nos programmes rénovés lui fournissent les moyens d'action les plus utiles et les plus sûrs ; débarrassés des pratiques les plus formelles et les moins fécondes, ils comportent le développement progressif des exercices qui réclament les méthodes les plus rationnelles ; et c'est par ces méthodes que peut se faire l'accord de tous les enseignements.

L'enseignement du français est généralement la base : qui songerait à s'en étonner? n'y aurait-il pas lieu plutôt d'être surpris et de regretter qu'il ne le soit pas universellement, et sans contestation possible? Toutefois, contentons-nous du présent : quelle peut-être la richesse, l'étendue et la vigueur de cet enseignement, auquel peuvent concourir des lectures très amples et variées et des explications de textes très approfondies et minutieuses? où trouvera-t-on l'équivalent? Ici, nous avons d'abord des études de langue qui permettent d'exercer avec rigueur l'esprit critique, qui appellent des démonstrations et des déductions d'une précision quasi mathématique, qui montrent constamment des faits d'évolution et peuvent développer le sens historique. Dira-t-on qu'en bien des classes ces études sont frappées d'incapacité parce qu'il leur manque le recours aux origines latines? Pourtant on ne songera pas à nier la valeur instructive d'une classe de chimie qui étudie les propriétés d'un corps sans connaître à fond ses composants, ou d'une classe de physique qui étudie les propriétés des miroirs sans connaître la nature des phénomènes lumineux. Il suffit que les éléments des formes ou des phrases soient donnés, et sur eux l'esprit pourra raisonner et conclure comme sur les données d'un problème d'arithmétique ou d'algèbre. La variété des exercices, en ces matières, est infinie ; nous pouvons nous y mouvoir avec une apparente fantaisie, en suivant les règles très sûres de la grammaire, c'est-à-dire de la logi-

que, dont le besoin, pour nos élèves, ne saura jamais être surfait.

Nous avons mieux encore à leur offrir : nous avons toutes les ressources de l'analyse, car nous aussi nous faisons et nous devons faire constamment de l'analyse, tout comme les mathématiciens, les physiciens et les chimistes. Nous avons à analyser des propositions, qui sont des jugements, des phrases, qui sont des raisonnements, des textes, qui sont des démonstrations. C'est ici que notre enseignement prend toute son ampleur, sa force, son utilité propre, que rien ne saurait effacer ou suppléer. Il n'est pas du tout nécessaire, en effet, qu'il porte sur des idées, sur des sentiments inaccessibles à des enfants, sur les doctrines d'un théologien, par exemple, ou sur les passions d'un héros de tragédie. Il peut tendre constamment à ce qui est rationnel et positif, à l'explication des notions et des faits qui sont ou qui vont devenir des objets de connaissance et avec lesquels l'enfant peut prendre contact au lycée avant d'en subir l'épreuve pendant la vie. Il a cessé de se confiner dans l'étude des âges et des œuvres classiques; il s'est ouvert largement à la vie contemporaine, du moins dans ce qu'elle a de plus haut. Nos collègues de sciences pourraient voir entre les mains de nos élèves, dans nos classes de lettres, des recueils de lectures scientifiques où se trouvent rapprochées quelques-unes des pages les plus humainement instructives d'Ampère, de Pasteur et de Berthelot.

Dans ce développement progressif, où je ne méconnais pas tout ce qu'il y a de virtuel, une tendance me paraît mériter une attention particulière. En se détachant des curiosités toutes formelles, pour la plupart purement individuelles, notre enseignement se porte ou doit se porter de plus en plus vers ce qui est social. L'histoire des idées, par laquelle il se renouvelle, est déjà une sorte d'histoire sociale ; l'étude des mœurs, commencée avec la lecture des moralistes classiques, ne peut que se fortifier et se systématiser dans nos classes sous l'influence des nouvelles disciplines que la science, autour de nous, fait progresser. Même, un certain nombre de professeurs de lettres sont devenus professeurs de morale, et, dans cette tâche, très nouvelle pour beaucoup d'entre eux, ils ne peuvent échapper, non seulement au verbiage, mais même à la fastidieuse prédication morale, que par un réel effort scientifique.

Par exemple, ils sont chargés, en troisième, de « faire comprendre » aux élèves « la valeur des fins de l'homme en société », chargés de leur enseigner ce que c'est que la solidarité, la justice et la fraternité sociale, la famille, la nation, l'État et ses fonctions, la justice internationale. Le programme est semé de difficultés et d'écueils : quel sera le guide sinon la science, qui, à mesure qu'elle les touche, élève toutes les questions au-dessus des contingences personnelles? L'assistance sociale, ou le travail professionnel, ou l'esprit d'association, qui sont dans notre programme, peuvent être étudiés aujourd'hui positivement, avec des faits, avec des chiffres même, avec des diagrammes, au besoin, comme en physique. Sur les fonctions de l'État les traités fournissent des définitions et des analyses qu'on peut en une certaine mesure comparer à celles de la biologie. La tolérance et l'intolérance peuvent être décrites et interprétées non plus comme du temps de Voltaire, qui est déjà un peu ancien, ou de Torquemada, qui l'est bien davantage, mais comme de notre temps même peuvent l'être les états sains ou morbides des individus ou du corps social.

En tout sens l'esprit scientifique sollicite l'effort des modernes professeurs de morale. Craint-on qu'ils soient incapables? Ce ne serait pas, alors, la faute des programmes! Mais supposons que tous ces enseignements soient ce qu'ils doivent être : comme les classes de lettres se remplissent alors, et combien, sans oublier la formation du goût et du sens esthétique, elles contribuent à l'instruction rationnelle, concrète et positive, de l'enfant, puis du jeune homme! A côté des classes qui l'initient aux sciences de la nature et du monde physique, c'est par elles qu'il reçoit sa première connaissance, préparatoire et méthodique, des sciences sociales. S'il arrive vraiment qu'on puisse craindre, pour de bonnes raisons, que les classes de lettres ne se vident de leur contenu éducatif, il y a de ce côté, où maintenant elles ont librement et officiellement accès, d'immenses réserves de science, de connaissance et d'éducation.

***

Mais ainsi j'arrive à parler de l'avenir, et je me souviens que nous n'y sommes pas encore. Peut-être même en

sommes-nous fort éloignés, si bien qu'après tout j'aurais surtout pris pour des réalités les désirs que peuvent faire naître les progrès déjà acquis. Même dans ce cas, le malentendu devrait cesser entre tous les maîtres fidèles à l'esprit critique et rationaliste : les progrès réalisés, les désirs et les craintes sans fondement tendent au même but, à la constitution et à la pratique de la même pédagogie. Mais il faut dire plus : la période des simples espérances, des hésitations, des essais est passée; désormais on marche et ce n'est pas à reculons. Nous avons les programmes, nous pouvons avoir les méthodes, si nous voulons : les résultats ne sauraient faillir.

HUBERT BOURGIN,
Professeur au lycée Voltaire.

LA RÉFORME
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES EN PRUSSE

L'an dernier, alors que la réforme de l'enseignement secondaire des jeunes filles en Prusse paraissait imminente, j'avais exposé aux lecteurs de la *Revue Universitaire* les modifications projetées [1]. Le départ du Ministre de l'Instruction Publique Studt, remplacé par M. Holle, a retardé la mise en vigueur de la nouvelle organisation : elle a été fixée seulement en août 1908 par un décret impérial signé à Wilhelmshöhe, et par deux arrêtés ministériels.

***

Avant de résumer les dispositions essentielles de ces trois documents, je crois indispensable de rappeler en quelques mots les motifs qui ont rendu la réforme nécessaire aux yeux du public, d'abord, des professeurs et directeurs ensuite, du Ministère enfin, et aussi les vues des partis en présence sur les modifications qu'il convenait d'apporter à l'organisation et aux plans d'étude.

L'organisation qui, après quinze ans d'existence (octobre 1894-avril 1909), va disparaître, marquait un progrès réel sur l'état de choses antérieur. Mais, dans toutes les branches, les programmes donnaient plus de place à la mémoire qu'à l'intelligence. En outre, les Ecoles Supérieures de Jeunes Filles (*Höheren Mädchenschulen*), admettant les élèves à six ans, ne comportaient que neuf, ou à la rigueur dix années d'études, sans qu'il fût possible aux jeunes filles de pousser plus loin leur formation intellectuelle, sauf en de rares villes où des sortes de cours complémentaires avaient été créés pour combler cette lacune. Enfin, comme les établissements d'enseignement

1. *Revue Universitaire* 1907, I, pp. 148-161.

secondaire de jeunes filles n'étaient pas placés au même niveau que ceux de garçons, on ne pouvait toujours y attirer et y retenir, dans la mesure souhaitable, les meilleurs maîtres ou maîtresses.

Pour toutes ces raisons, une réforme apparaissait comme indispensable. Mais dans quel sens devait-elle être faite ? Deux partis nettement opposés se trouvaient en présence. Dans l'un, auquel appartenaient les chefs du mouvement féministe, on disait : Qu'on supprime toute différence entre la formation intellectuelle des garçons et des filles ; qu'on crée des Gymnases, des Realgymnases et des Écoles Reales Supérieures pour les filles comme pour les garçons ! D'aucuns même allaient plus loin et proposaient d'élever les garçons en commun avec les filles, comme aux États-Unis et dans d'autres pays encore. — L'autre camp, plus nombreux, ripostait : Quoi ! L'on va négliger la différence que la nature a mise entre le développement corporel et intellectuel de l'homme et de la femme. Ce serait un crime que de donner aux jeunes filles une culture qui convient *peut-être* aux garçons. Respectez ce que la nature féminine a de spécial ! La culture des jeunes filles doit être équivalente à celle des garçons, mais non la même. Naturellement, au sein d'un même camp, l'on n'était pas absolument d'accord sur certains points secondaires : nous avons, l'an dernier, exposé les divergences, et nous n'y reviendrons pas.

Le ministère, lui, s'est montré éclectique ; il a emprunté aux suggestions des deux partis tout ce qu'elles comportaient de raisonnable, c'est-à-dire de facilement réalisable, de conforme à la nature féminine et aux exigences du temps présent. C'est peut-être pour cette raison que la nouvelle organisation est un peu compliquée.

*
* *

Avant tout, les établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles sont assimilés à ceux de garçons, les Ecoles Supérieures de Jeunes Filles (*Höheren Mädchenschulen*) aux Progymnases, aux Prorealgymnases et aux Ecoles Reales, qui comptent six ans d'études seulement, les Ecoles Supérieures de Jeunes Filles qui ont pour couronnement une quelconque

des formes prévues (*Lyzeum* ou *Studienanstalt*) sur lesquelles nous reviendrons plus loin, aux Gymnases, Realgymnases et Ecoles Reales Supérieures, qui comportent neuf classes. D'autre part, les *Höheren Mädchenschulen* qui possèdent un *Studienanstalt* délivrent un certificat de maturité [1] qui donne accès à l'Université, sous la réserve que le Ministre de l'Instruction Publique peut interdire aux femmes l'entrée de certains cours, et que le droit d'immatriculation n'ouvre pas toutes les carrières auxquelles prépare l'Université. Même avec ces restrictions, cette double mesure ne peut manquer de relever la situation matérielle et morale des maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire des jeunes filles, et, par suite, d'en élever encore le niveau intellectuel, d'autant que les études exigées des futures maîtresses deviennent plus longues, plus complètes, et, surtout, plus approfondies [2].

*
* *

En ce qui touche l'organisation même, l'établissement par excellence destiné à l'enseignement secondaire des jeunes filles demeure l'*Ecole Supérieure de Jeunes Filles* (*Höhere Mädchenschule*). Mais elle diffère, sur plusieurs points, de celle qu'avaient organisée les instructions du 31 mai 1894.

La première modification porte sur la durée des études. Elle avait été, en 1894, fixée à neuf ans ; une dixième année pouvait, *exceptionnellement*, être ajoutée. De fait l'exception devint bientôt la règle : en 1901, parmi les écoles placées sous l'administration des villes et comptant plus de huit années d'études, 66 p. 100 se contentaient de neuf classes, contre 34 p. 100 en comptant dix ; en octobre 1907, la proportion est renversée, les chiffres étant devenus 35 p. 100 et 65 p. 100 ; dans les écoles privées, à cette même date, le système des dix classes était également préféré à l'autre, moins nettement à vrai dire (56 p. 100 contre 44 p. 100). Aussi, dorénavant, le cours d'études normal comprendra-t-il dix années, les trois premières constituant la division préparatoire (*Unterstufe ; Vorschule*), les trois suivantes formant la division moyenne

1. Examen analogue à notre baccalauréat, mais subi à l'intérieur de l'établissement, plus complet et plus difficile que son équivalent français.
2. Cf. p. 198 sq.

(*Mittelstufe*) et les quatre dernières la division supérieure (*Oberstufe*). On notera que, par une concession curieuse aux partisans de la co-éducation des sexes, les Instructions officielles s'expriment ainsi (§ 9) : « Dans les endroits où les circonstances le conseillent, par exception et avec l'autorisation des autorités scolaires, les garçons peuvent être admis à suivre les cours des divisions élémentaire et moyenne de la Höhere Mädchenschule ; ainsi, avec des leçons accessoires, ils pourront se préparer à entrer dans un établissement supérieur de garçons, en Troisième Inférieure. »

En second lieu, les plans d'études sont légèrement modifiés. Ils reçoivent la forme suivante :

MATIÈRES	X	IX	VIII	VII	VI	V	IV	III	II	I	TOTAL
Religion	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	26
Allemand	10	9	8	6[a]	5	5	4	4	4	4	59
Français				6	5	5	4	4	4	4	32
Anglais							4	4	4	4	16
Hist. et Hist. de l'Art.				[a]	2	2	2	2	2	3	13
Géographie			2	2	2	2	2	2	2	2	16
Calcul et Mathématiques. . .	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30
Histoire naturelle . .				2	2	2	3	3	3	2	17
Écriture		3	2	1	1	1					8
Dessin	[b]	[b]	[b]	2	2	2	2	2	2	2	14
Travail à l'aiguille . .		2	2	2	2	2	[c]	[c]	[c]	[c]	10[d]
Chant.	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	17
Gymnastique	1	1	1	2	2	2	3	3	3	3	21
Total	18	22	22	31	31	31	31[e]	31[e]	31[e]	31[e]	279[e]

a. Dans la classe VII, l'enseignement de l'allemand comprend des récits historiques.
b. Dans les classes X, IX, VIII, l'enseignement de l'allemand comprend, à l'occasion, des exercices de dessin.
c. Deux heures facultatives.
d. Plus six heures facultatives.
e. Plus huit heures facultatives.

Si l'on compare ce tableau à celui que l'on trouvera à la page 149 de la *Revue Universitaire* de 1907, premier volume, on notera que le nombre total des heures est augmenté de 12. L'augmentation porte sur toutes les classes sauf X et VIII. Lé-

gère presque toujours (1 heure en VI, V, IV, III, II), elle est plus sensible pour les classes IX et I (2 heures) et surtout VII (3 heures). C'est que deux matières ont été ajoutées, l'histoire de l'art et les mathématiques. Parmi les autres, une seule a été réduite, les travaux manuels, rendus facultatifs dans la division supérieure. Un grand nombre ont reçu un plus grand nombre d'heures, l'allemand, le français, la gymnastique (1 heure chaque), le calcul, l'histoire naturelle et le dessin (3 heures chaque).

Ces modifications correspondent à une transformation de l'esprit qui doit, pensent les Allemands, dominer l'enseignement secondaire des jeunes filles : la part de la mémoire, de la fantaisie et de l'imagination est diminuée au profit de l'intelligence; voilà pourquoi l'on a fortifié l'enseignement de sciences objectives, comme le calcul, l'histoire naturelle et le dessin. Pour les mêmes motifs, dans l'enseignement des langues, on ne négligera pas la possession pratique du français et de l'anglais ou l'histoire de la littérature; mais on insistera plus qu'auparavant sur la grammaire.

***

Mais l'École Supérieure de Jeunes Filles n'est que la fondation, ou si l'on veut l'étage inférieur d'un édifice plus élevé, plus complet et plus harmonieux. Avant 1908, au-dessus d'elle on ne trouvait que les Écoles Normales d'Institutrices (*Lehrerinnenseminar*); dorénavant les jeunes filles qui fréquentent les écoles supérieures ou qui en sortent pourront choisir entre différentes sections, suivant qu'elles voudront simplement se préparer à mieux connaître et remplir leurs devoirs de mère et de maîtresse de maison (*Frauenschule* = École des femmes), qu'elles auront l'intention de former les jeunes filles de demain (*Lehrerinnenseminar*), ou, enfin, que leur ambition ou la nécessité les poussera vers les études de l'Université (*Studienanstalt* = établissement d'études) : ce sont là, en effet, les trois voies principales, sinon les seules, où peuvent s'engager les élèves des classes moyennes et supérieures, où se recrutent les *Höheren Mädchenschulen*. Ces différents organismes sont unis sous une même direction; ils font suite

naturellement à l'enseignement donné dans certaines classes de l'École Supérieure; il suffit donc d'avoir suivi avec succès les cours de cette École jusqu'au moment de la bifurcation, pour avoir le droit d'entrer, sans autre formalité, dans la subdivision choisie.

L'une d'elles existait déjà, le *Lehrerinnenseminar* : c'est donc de lui que je parlerai d'abord. Les modifications apportées à l'organisation de ces Écoles Normales sont de même ordre que celles qui ont été introduites dans les *Höheren Mädchenschulen*. Les instructions antérieures se bornaient à fixer les matières de l'examen auquel les futures maîtresses devaient satisfaire à la sortie du *Seminar* : quant au plan d'études, il était tracé par les Directeurs; aussi, dans le détail, variait-il souvent d'un établissement à l'autre[1]. Dorénavant le nombre d'heures attribué chaque année aux différentes matières est établi d'une manière uniforme. En second lieu, jusqu'à-présent, la santé des *Seminaristinnen* était souvent très fatiguée par leurs études : ces jeunes filles étaient astreintes en moyenne à 29 heures de classe par semaine, et devaient en outre fournir chez elles un travail considérable pour préparer les leçons pédagogiques, faire les devoirs et s'assimiler les matières de l'examen final, où la mémoire jouait un rôle trop considérable. Pour parer à ce danger, la durée des études a été portée à quatre ans; si les heures de classe ne sont pas moins nombreuses (au contraire), du moins les exercices pédagogiques, si longs à préparer, ont été reportés dans la quatrième année; enfin l'examen a été scindé en deux parties, l'une, plus purement scientifique, à la fin de la troisième année, l'autre, essentiellement pratique, après la quatrième; d'ailleurs il est entendu que l'on attachera autant d'importance à l'intelligence qu'à la mémoire. C'est dans ce sens également que les programmes ont été modifiés : on le verra, en comparant, dans le tableau ci-dessous, les nouveaux plans d'étude à ceux qui étaient généralement suivis et qui sont indiqués entre parenthèses. Je n'ai rapproché les unes des autres que les trois premières années, la quatrième étant essentiellement nouvelle, avec ses 26 heures de pédagogie théorique et pratique.

1. Cf. *Revue Universitaire* 1907, I, p. 156.

	3me Année	2me Année	1re Année	TOTAL
Religion	3 (2)	3 (2)	3 (2)	9 (6)
Pédagogie théorique	2 (3)	2 (2)	2 (2)	6 (7)
Pédagogie pratique [1]		(2)	(8)	(10)
Allemand	3 (4)	3 (4)	3 (3)	9 (11)
Français	4 (4)	4 (4)	4 (3)	12 (11)
Anglais	4 (4)	4 (3)	4 (3)	12 (10)
Histoire	2 (2)	2 (2)	2 (2)	6 (6)
Géographie	2 (2)	1 (1)	1 (1)	4 (4)
Mathématiques	4 (2)	4 (2)	4 (1)	12 (5)
Histoire naturelle	2 (2)	3 (2)	3 (1)	8 (5)
Dessin	2 (1)	2 (1)	1	5 (2)
Chant	1 (1)	1 (1)	1 (1)	3 (3)
Gymnastique	3 (2)	3 (2)	3 (2)	9 (6)
TOTAL	32 (29)	32 (28)	31 (29)	95 (86)

La diminution des heures de pédagogie théorique et pratique s'explique d'elle-même, après ce que nous avons eu l'occasion d'exposer plus haut ; la réduction du nombre d'heures d'allemand est compensée par l'augmentation que nous avons signalée en parlant de la *Höhere Mädchenschule* ; l'enseignement religieux a été développé pour bien marquer le caractère moral-religieux (*sittlich-religiös*) de l'enseignement en général ; en ce qui touche la place plus considérable donnée au français (1 heure de plus), à l'anglais (2 heures de plus), à l'histoire naturelle, au dessin, à la gymnastique (3 heures de plus), surtout aux mathématiques (7 heures de plus), nous n'avons qu'à renvoyer à ce que nous avons dit à propos des programmes de la *Höhere Mädchenschule*. En sortant des nouvelles Écoles Normales, lorsqu'elles auront satisfait à l'examen, les jeunes filles pourront enseigner d'emblée dans les Écoles Primaires et Primaires Supérieures.

Mais, dans la pensée du Ministère, le *Seminar* n'existera pas seul : il sera associé à une *École des femmes* (*Frauenschule*) et formera avec elle un lycée (*Lyzeum*), auquel sera jointe une École Annexe (*Uebungschule*) pour les futures maîtresses et une École Maternelle (*Kindergarten*) pour les futures maîtresses de maison. En effet, les élèves de la *Frauenschule* pourront suivre certains cours du *Seminar*, à condition de s'as-

1. Au cours de l'enseignement, on donne, en première année, des notions de pédagogie pratique.

treindre à toutes les obligations qu'emporte la fréquentation de ces leçons ; il sera permis de créer pour elles, suivant les besoins, des cours de religion, de littérature allemande, de langues étrangères (français, anglais, latin, italien), d'histoire, d'histoire de l'art, de géographie, de sciences naturelles, de gymnastique, de dessin et peinture, de musique, à raison de 2 heures par semaine, sans que le nombre de ces leçons laissées au choix des élèves de la *Frauenschule* puisse dépasser 12 heures par semaine. Mais ce qui constitue l'originalité de cet organisme, — originalité relative, car, dans les programmes de nos Lycées et Collèges de Jeunes Filles, on pourrait relever la présence de presque toutes les matières — c'est que l'on veut, tout en préservant les élèves du superficiel, tout en développant leur connaissance des langues, leur sens esthétique ou littéraire, compléter leur formation en les préparant au rôle d'une femme allemande, en leur faisant connaître les devoirs d'une maîtresse de maison et ceux de la vie, par suite en leur enseignant les éléments de la puériculture, l'économie domestique, les principes de la médecine, enfin — et ceci est tout à fait nouveau et vraiment d'une inspiration admirable — la science de la charité et de la pitié. Aussi, durant les deux ans que durent les cours de la *Frauenschule*, les matières les plus importantes sont-elles les suivantes : économie domestique, y compris des exercices de cuisine (5 heures par semaine) ; connaissance théorique et pratique des écoles maternelles (4 heures par semaine) ; puériculture, y compris la fréquentation des crèches, salles d'asile, etc. (4 heures par semaine) ; devoirs de charité, théoriques et pratiques (2 heures par semaine) ; travaux manuels (*ib.*) ; pédagogie (*ib.*) ; enfin calcul ménager et tenue des livres (1 heure par semaine). Les *Seminaristinnen* pourront d'ailleurs, suivant leurs dispositions, être autorisées, par l'assemblée des professeurs, à écouter certaines leçons de la *Frauenschule*.

La *Frauenschule* et le *Lehrerinnenseminar* forment donc un tout, le *Lyzeum* : leur union s'impose plutôt pour des motifs budgétaires (communauté des maîtres, des bibliothèques, etc.) que par des raisons objectives. Le ministère reconnaît lui-même que, pour les mêmes matières, il serait préférable de créer des cours différents dans les deux organismes, les aptitudes des élèves et le but qu'elles se propo-

sent n'étant pas le même ; on prévoit le cas où, dans le *Lyzeum*, la *Frauenschule* ou le *Lehrerinnenseminar* existerait seul ; mais les autorités supérieures savent bien que l'*École Normale* se recrutera plus sûrement que celle de maîtresses de maison. Pour faciliter l'organisation du *Lyzeum*, le règlement ne va-t-il pas jusqu'à lui permettre de s'associer à d'autres établissements pour former des maîtresses de langues vivantes, d'économie ménagère, de travaux manuels ou de gymnastique ?

*
* *

C'est que, en tout état de cause, la *Studienanstalt* ne peut être instituée que s'il existe un *Lyzeum*. Voici les raisons qui ont amené la création de cet organisme. Les hommes sont, naturellement, moins nombreux que les femmes ; en outre, dans les classes moyennes et supérieures, un grand nombre d'entre eux ne se marient pas. On a donc voulu permettre aux jeunes filles qui ne peuvent être épouses et mères d'entrer à l'Université, soit pour y devenir *Oberlehrerinnen* (agrégées), soit pour y acquérir les connaissances nécessaires à l'exercice d'autres professions. Depuis plusieurs années, dans un certain nombre de grandes villes avaient été créés des cours qui prenaient la jeune fille au sortir de la Ve des *Höheren Mädchenschulen* et suivaient les programmes des *Realgymnases*. Les résultats obtenus ont encouragé à généraliser l'expérience : la *Studienanstalt* comprend, en effet, des cours qui donnent la même culture, non seulement que les *Realgymnases*, mais aussi que les *Ecoles Reales Supérieures* et les *Gymnases*. Il a paru toutefois, et avec raison, qu'il y avait avantage à laisser les élèves suivre le plus longtemps possible des cours de la *Höhere Mädchenschule* : elles abordent ainsi les études difficiles avec une maturité d'esprit plus assurée, et surtout l'on retarde d'un ou deux ans la décision qui engage les jeunes filles dans une voie nouvelle. C'est seulement après la classe IV de la *Höhere Mädchenschule* qu'elles entrent dans les *Gymnasiale* et *Realgymnasiale Kurse*, après la classe III dans l'*Oberrealschulkurse* : ce dernier comporte cinq ans et les autres six ans d'études. Aussi bien toutes les matières fondamen-

tales de l'*Oberrealschule*, allemand, français, mathématiques et histoire ont déjà été étudiées ; il ne reste qu'à les approfondir. Au contraire, pour les jeunes filles qui fréquentent les cours correspondant au Realgymnase, s'ajoute le latin (6 heures par semaine durant six années d'études), pour celles qui abordent les *Gymnasiale Kurse* le latin (même observation), et, de plus, le grec (8 heures par semaine durant les quatre dernières années) : pour ces langues, les programmes sont les mêmes à peu près que dans les Écoles de Réforme, où, l'on s'en souvient, tous les jeunes gens étudient le français dès la classe inférieure, la VIe. Pour bien marquer le parallélisme de la *Studienanstalt* aux Gymnases, Realgymnases et Écoles Reales supérieures, on a emprunté à ces établissements les noms de leurs classes, Troisième Inférieure et Supérieure, Seconde Inférieure et Supérieure, Première Inférieure et Supérieure ; c'est en sortant de la Première Supérieure qu'est subi, dans les mêmes conditions que pour les garçons, l'examen de maturité, qui ouvre les portes de l'Université.

Ces cours seront-ils très fréquentés ? Nul ne peut répondre. Voici comment le ministère s'y est pris pour s'éviter d'avoir à payer de trop nombreux professeurs. L'enseignement en religion, histoire, géographie, dessin et gymnastique peut être commun aux élèves des trois groupes ; les programmes des cours correspondant au Gymnase et au Realgymnase coïncident exactement pour les deux premières années, et, pour les quatre suivantes, ne se séparent qu'en ce qui touche le grec, les langues vivantes, les mathématiques et l'histoire naturelle. On s'est ainsi ménagé la possibilité, dans les villes de moyenne importance, de créer sans trop de frais toutes les sections de la *Studienanstalt* ; d'ailleurs on s'est réservé le droit de se borner à une ou deux.

***

On voit, par cet exposé, la souplesse, mais aussi la complication relative du nouvel organisme. Il repose, en effet, sur des fondations communes, si bien que les parents n'ont pas besoin de décider avant la treizième, ou même, généralement, avant la seizième année, dans quelle voie ils engage-

ront leurs filles. Mais il comprend parfois, parallèlement, cinq sections, comme le montrera le tableau ci-dessous; car c'est exceptionnellement que le *Lyzeum* et la *Studienanstalt* existent indépendamment de la *Höhere Mädchenschule*. Le trait d'union est formé, je le rappelle, par le directeur et le corps des professeurs.

Age minimum au début de l'année scolaire	Höhere Mädchenschule	Lyzeum		Studienanstalt		
		Ecole Normale	Frauenschule	Ecole Réale supérieure	Realgymnase	Gymnase
6 an.	X					
7 . . .	IX					
8 . . .	VIII					
9 . . .	VII (Français)					
10 . . .	VI					
11 . . .	V					
12 . . .	IV (Anglais)					
13 . . .	III				VI (Latin)	VI (Latin)
14 . . .	II			V	V	V
15 . . .	I			IV	IV	IV (Grec)
16 . . .		III	II	III	III	III
17 . . .		II	I	II	II	II
18 . . .		I		I	I	I
19 . . .		Année pratique				

Nul doute que la mise sur pied de l'horaire ne soit une source de difficultés peut-être inextricables pour les Directeurs allemands, si l'on se souvient que divers cours sont communs à plusieurs sections de la *Studienanstalt*, et que les élèves de l'École Normale doivent avoir la possibilité de suivre certaines leçons à la *Frauenschule* et inversement.

***

Dans les établissements ainsi organisés, l'enseignement continuera à être donné, comme par le passé, à la fois par des professeurs hommes et par des professeurs femmes. L'Assemblée des Directeurs des *Höheren Mädchenschulen*, réunie en 1906, avait, on s'en souvient, émis le vœu suivant : « Il semble nécessaire de continuer, pour la direction des Écoles

de Jeunes Filles et l'enseignement dans les mêmes Écoles, de ne pas poser le principe de préférer les femmes aux hommes. » C'est à cet avis que s'est rangé le ministère : il estime que les deux sexes doivent, autant que possible, être représentés par portions égales dans le corps enseignant, et prescrit que jamais l'un des deux sexes n'occupe plus des deux tiers des places. Mais — et ceci est une victoire pour le féminisme — les établissements publics d'enseignement secondaire de jeunes filles pourront être dirigés par des femmes, ce qui, jusqu'à présent était une exception : on a même prévu le titre officiel des directrices (*Frau Direktorin*).

***

Aussi bien, d'une façon générale, les autorités supérieures semblent plutôt — et on ne saurait les en blâmer — avoir prêté l'oreille aux vœux exprimés par les représentantes du sexe féminin dans la commission réunie à Berlin en janvier 1906. Comme celles-ci le souhaitaient, la *Höhere Mädchenschule* ne constitue que les fondations de l'édifice ; comme elles le demandaient, une bifurcation a lieu après la IVe, alors que la conférence des directeurs se refusait à admettre la bifurcation et voulait que les cours de latin fussent accessoires. On a même été plus loin que les dames ne le proposaient : elles se seraient contentées de voir créer, après la IVe, deux sections correspondant aux *Realgymnases* et aux *Écoles Reales Supérieures* ; on en a institué une troisième, qui fournit la même culture que les *Gymnases*.

Cette réforme ne peut donc manquer de donner satisfaction, en Allemagne, aux aspirations des femmes, et d'être approuvée par le sexe dont elle règle la formation intellectuelle et morale. Comme elle donne à l'enseignement des jeunes filles plus de souplesse et plus de force, qu'elle prépare en même temps des maîtresses capables de satisfaire aux exigences des nouveaux programmes, il est certain que les représentants du sexe fort dans l'enseignement des jeunes filles ressentiront une égale satisfaction . Ils verront peut-être quelques difficultés de détail : l'établissement des horaires, comme nous l'avons indiqué, coûtera bien des veilles aux directeurs ; sans

doute aussi, pour les cours de la *Frauenschule*, d'une inspiration si noble, il est plus aisé d'en tracer le programme que d'en réaliser l'application. Mais directeurs et professeurs sauront triompher de ces obstacles, se disant que la réforme marque un progrès considérable dans la vie du peuple allemand, vie de famille, vie de société et même vie politique, et se répétant le mot du président Stejn : « Celui qui a la mère de la génération qui va naître, celui-là est maître de l'avenir. »

HENRI BORNECQUE,
Professeur à l'Université de Lille.

GŒTHE
et l'Enseignement des Langues étrangères

Gœthe a conté comment il initia une Milanaise à l'étude de l'anglais. Il lui met sous les yeux un article de journal anglais, un fait-divers relatant le sauvetage d'une jeune fille sur le point de se noyer. Ayant fixé l'attention de son élève sur le texte, il traduit les substantifs; il s'assure qu'elle en retient le sens. Bientôt, notre Milanaise saisit la place de ces noms dans la phrase et les périodes. Gœthe passe aux mots de valeur, aux épithètes qui frappent et émeuvent, aux expressions déterminantes : l'ensemble s'éclaire. Tant et si bien que la jeune fille se trouve en état de lire l'article « comme s'il eût été en italien sur le papier ». Et Gœthe d'ajouter : *was sie nicht ohne Bewegung ihres zierlichen Wesens leisten konnte.*

Cette méthode d'initiation peut être discutée. Et puis, Gœthe en fit l'application dans des conditions si charmantes que le succès de l'entretien n'est pas entièrement dû au procédé pédagogique. Quoi qu'il en soit, louons et le choix du sujet et la manière, enjouée, intelligente. Ce sont justement les qualités de la pédagogie de Gœthe, et par quoi il est de la lignée des grands éducateurs.

Il a dit ailleurs comment il concevait l'étude des langues. Le meilleur moyen d'apprendre une langue étrangère, c'est le séjour au milieu du peuple qui la parle : en l'affirmant, Gœthe ne fut point original. Montaigne, Rousseau, et bien d'autres qui n'avaient lu ni le Gascon ni le Genevois, l'écrivirent. Mais il y a des vérités que la routine dédaigne si obstinément qu'elles semblent parées de grâces toujours jeunes. En reprenant celle-ci, il y aura bientôt cent ans, Gœthe critiquait à son tour un errement tenace. Asservi au paradigme fastidieux, l'élève apprenait les langues dans la geôle scolaire en des manuels sans joie ; et elles n'arrivaient à son intelligence rebutée que filtrant au travers de sa propre langue. Nul effort de déracinement chez le maître; dès lors, aucune possibilité d'illusion chez l'élève : c'est l'ennui stérile pour l'un et l'autre.

Et voici le principe fondamental de la pédagogie gœthéenne : que chaque enseignement soit donné dans son milieu, qu'il

baigne dans sa naturelle atmosphère. C'est une des idées maîtresses des *Wanderjahre*; Jarno-Montan l'exprime à Wilhem Meister avec une netteté parfaite, en l'appliquant plus spécialement à l'étude des langues. « *Den besten Unterricht zieht man aus vollständiger Umgebung. Lernst du nicht fremde Sprachen in den Ländern am besten, wo sie zu Hause sind, und wo diese und keine andre weiter dein Ohr berührt?* » (*Wanderjahre, IV Kap.*).

Aussi Gœthe louait-il certain Anglais de venir apprendre l'allemand en Allemagne. De la sorte, lui disait-il, vous n'allégerez pas seulement votre tâche; vous vous instruirez aussi « des éléments sur lesquels notre langue repose : le sol, le climat, la vie, les mœurs, les relations sociales, la constitution, etc., et vous emporterez cela avec vous en Angleterre ». Par avance, Gœthe applaudissait aux efforts de ceux qui prétendent enseigner à l'enfance, avec les langues, les peuples qui les parlent.

Or, le nombre des enfants qui peuvent se rendre à l'étranger est très restreint; les nécessités de l'éducation les retiennent au pays natal. Comment faire? Créer artificiellement autour de l'élève le milieu étranger, aussi complètement que possible; et appliquer la méthode dont on userait dans les circonstances naturelles.

Gœthe a développé ses idées sur ce point dans la description de la « province pédagogique », au chapitre VIII des *Wanderjahre*. Soucieux des enseignements qu'y reçoit son fils, Wilhelm Meister demande quelques explications aux directeurs de l'institution novatrice. Par exemple, n'y a-t-il pas lieu de craindre que les jeunes gens occupés à dresser les chevaux compromettent à ce labeur leur délicatesse? Point, répondent les directeurs; nous associons au dressage des chevaux — l'étude des langues... Tout en caracolant et domptant les coursiers, ces élèves pratiquent une langue étrangère; l'équitation va de pair avec cette discipline essentielle, sous réserve de quelques précautions. Afin d'éviter que les enfants d'un même pays s'assemblent et forment « des partis », ce qui est fréquent, on réunit dans ce canton des élèves de nationalité diverse. Cette diversité est propice au dessein, qui est l'étude des langues. Dans les foires annuelles et les marchés, ils trouvent mainte occasion d'appliquer leurs connaissances, car les différentes nations y sont représentées. En revanche, pour éviter toute « confusion babylonienne », il est de règle *de ne parler qu'une langue au cours du même mois, de la parler pendant ce temps à l'exclusion de toute autre*. Successivement, l'élève se meut dans les milieux appropriés. Il acquiert la pratique des langues naturellement, sans étude livresque. Et c'est aussi la méthode directe en action.

Cette conception unit le paradoxe et la chimère. Avec une

évidente ironie, Gœthe veut accuser l'erreur des méthodes coutumières, inanimées, foncièrement inintelligentes. Il n'entend pas qu'on enseigne à ses « grammairiens à cheval » l'argot du maquignon ou le jargon du cavalier, et qu'on les y confine. Il n'ignore pas que leurs occupations permettent peu de diversité dans le vocabulaire et dans les actes, et qu'un enseignement linguistique borné à cette expérience serait incomplet, en tous les cas grossier. L'intention est manifeste. Par cette conception inattendue, par cette organisation inouïe, Gœthe marque plus vivement son désir d'arracher le pédant à son livre, l'élève à son pupitre, de les jeter tous deux en pleine réalité concrète et vivante, dans le milieu même où se formeront naturellement l'oreille, la parole et la pensée, par l'épanouissement de toutes les activités individuelles. Les grands réformateurs savent par leurs idées pittoresques dénoncer plus hardiment l'erreur routinière, et renverser les faux dogmes.

De cette description utopique, retenons le conseil judicieux qu'elle recèle. Quiconque entreprend d'enseigner à l'enfant une langue étrangère procédera non de sa propre langue, mais de l'idiome nouveau; non du livre et de la règle, mais de l'usage et de l'expérience; il organisera autour de l'élève le milieu adéquat; il cessera d'interposer la langue maternelle entre l'enfant et l'étude entreprise; il égaiera cette étude en l'exemptant de toute vaine science, lui laissant au contraire la facilité et le charme de la nature.

De son propre aveu, c'est de cette façon pratique et attrayante que Gœthe apprit, aussi bien que l'allemand, le latin, le français et l'anglais, par l'usage et non par la règle — *nur aus dem Gebrauch, ohne Regel und Begriff*. Ni grammaire, ni rhétorique : l'expérience

Des « philologues » ont relevé avec dédain cette expérience que n'avait point préparée leurs méthodes grammaticales. Tel des critiques de Gœthe lui dénie même l'intelligence des anciens[1] qu'il lisait volontiers dans le texte. Aussi bien n'était-ce point pour les grammariens intransigeants que Gœthe écrivait les *Wanderjahre*; et ce n'est pas sans péril pour eux qu'ils rappellent au lecteur qu'en cette affaire Gœthe ne pensait pas comme certains « philologues », passés et futurs.

Est-ce à dire que Gœthe proscrivait grammaire et règles, et qu'il voulut réduire l'étude des langues à l'empirisme du voyageur de commerce ou de la *Berlitz School*? — Le croire serait calomnier Gœthe, dont le génie mûri condamnait tout excès. Il est superflu de rappeler qu'il a prévu la nécessité d'un enseignement

1. Voir Adolf Langguth: *Gœthes Pädagogik*, p.237 (Halle, 1886, chez Max Niemeyer).

approfondi, en quelque étude que ce soit : l'Allemand Gœthe n'a point voulu que la germanique *Gründlichkeit* perdît ses droits même dans l'enseignement des langues. Au chapitre déjà cité des *Wanderjahre*, on lit que si les élèves manifestent des dispositions pour telle ou telle langue, des leçons particulières assurent et développent les connaissances acquises par l'usage. C'est ainsi que Félix, le fils de Meister, a choisi la langue italienne, où déjà il excelle. Gœthe n'a pas dit comment il s'imaginait ces leçons plus didactiques et ce complément d'études. On peut admettre qu'il les souhaitait attrayantes, sans appareil scientifique, pratiques encore.

Il nous a tracé quelque part le portrait, sans appuyer, d'un professeur de français de sa connaissance : l'éloge qu'il fait renseigne sur les qualités exigées par lui d'un maître de langues. « Ce n'était ni un empirique léger, ni un sec grammairien. Il était instruit; il avait vu le monde. Son enseignement savait aussi satisfaire la curiosité. » Voilà qui réfuterait des objections injustes. Rien de trop; et que l'enseignement des langues concoure à l'éducation générale.

C'est un programme auquel un professeur de langues étrangères peut souscrire : il définit excellemment notre tâche et la dignité de notre effort; il justifie — en restant même en deçà — notre prétention de collaborer à l'œuvre vive de l'éducation. Le génie de Gœthe — c'est Anatole France qui l'a écrit — portait partout la lumière. Par ces aperçus et ces utopies qui font penser, il semble bien que Gœthe ait éclairé le devoir des professeurs de langues. En son temps, il innovait. Et puisque dans le nôtre les méthodes réformatrices n'ont pas encore désarmé toutes les résistances, il n'était point sans intérêt, je crois, de rappeler quelques-unes des idées de Gœthe sur l'enseignement des langues vivantes.

ALFRED MOULET,
Professeur au lycée de Lyon.

Questions littéraires

LE PREMIER TEXTE DU « SAULE » D'Alfred DE MUSSET

Le *Keepsake américain* de 1831[1] comprend, entre autres « morceaux choisis et inédits de littérature contemporaine », un important fragment du *Saule* d'A. de Musset dont le texte diffère sensiblement du texte définitif tel qu'il est imprimé au tome premier des *Œuvres complètes* du poète[2]. Avant de former la remarquable élégie à peu près entière[3] que l'on peut lire dans les *Premières Poésies*, diverses parties du *Saule* parurent dans plusieurs recueils: c'est ainsi notamment qu'en dehors du texte publié par le *Keepsake* et dont nous nous occupons ici, on trouve dans l'édition originale des *Poésies complètes*[4] un nouveau fragment de vingt-quatre vers, qui est aujourd'hui l'un des plus célèbres morceaux de cette belle poésie : *Pâle étoile du soir, messagère lointaine*[5]...

1. *Keepsake américain. Morceaux choisis et inédits de littérature contemporaine*, New-York et Philadelphie, Foreign and classical bookstore, Ch. de Behr, Director, Paris, Levavasseur, Palais-Royal, 1831. — Comme nous l'avait fait remarquer le vicomte de Spœlberch de Lovenjoul, ce *Keepsake*, daté de 1831, parut à la fin de 1830. — L'intérêt bibliographique des *Keepsakes* a déjà été signalé, par exemple dans l'étude de B. H. Gausseron : *les Keepsakes et les annuaires illustrés de l'époque romantique*. (*Courrier du livre*, 10-25 novembre; 10-25 décembre 1895.)

2. Première édition des *Œuvres complètes* d'A. de Musset, parue en 1865-1866 et dite édition des amis du poète. Sur cette édition, voir l'étude critique du vicomte de Spœlberch de Lovenjoul dans les *Lundis d'un chercheur* p. 199.

3. Sous sa dernière forme, le *Saule* s'intitule encore « fragment » et les nombreux points de suspension qui séparent les diverses parties, en même temps qu'une certaine incertitude dans la composition, font assez voir que nous sommes en présence d'une œuvre inachevée.

4. Charpentier, 1840. Contient les *Contes d'Espagne et d'Italie*. — *Un spectacle dans un fauteuil*, 1e livraison. — *Poésies diverses* (1831) — *Poésies nouvelles* (1835-1840).

5. Ces vers sont publiés sans titre. Ils sont à la page 152 du livre, intercalés entre les *Secrètes pensées de Raphaël, gentilhomme français* et la chanson. *J'ai dit à mon cœur, à mon faible cœur*. Le texte de cette première édition ne diffère du texte définitif que par une évidente faute d'impression, au vers 15. Toi qui regarde (*sic*) au loin... au lieu de : Toi que regarde.

Dans quelles conditions fut composé le *Saule*? On ne peut pas accepter sans quelque réserve l'hypothèse de M. Léon Séché[6], d'après laquelle ce poème serait dû à l'influence de la Malibran. S'il est certain que *Rappelle-toi* est inspiré par un thème de Mozart, et probable que le prélude de la *Nuit de Juin* soit une interprétation poétique d'une cavatine de Pacini[7], il nous paraît plus douteux que la musique de Rossini vocalisée par la Malibran ait suffi à faire naître dans l'âme du poète l'idée et les strophes du *Saule*[8]. C'est un sujet que Musset devait porter en lui depuis longtemps et qu'il a repris plusieurs fois : ce qui le prouve, c'est précisément la publication successive de fragments différents, entre lesquels il ne semble y avoir qu'un lien assez lâche. Sous sa forme dernière, le *Saule* se présente comme un ensemble peu cohérent où se sont rencontrés bon gré mal gré les divers morceaux échappés à la verve intermittente du poète; et ce serait un problème intéressant, non sans difficulté peut-être, que d'étudier la composition dans une œuvre que la fantaisie de l'auteur ou le caprice des circonstances ont laissée incomplète. Nous nous bornerons ici à considérer, sous sa forme primitive, l'un des plus importants fragments du poème.

Dans la préface de leur *Keepsake*, les éditeurs ont exposé, non sans quelque naïveté savoureuse, les difficultés qu'ils avaient eues à réunir les poèmes ou les pages de prose qui composent leur recueil. L'année 1830 en France, disent-ils, était peu favorable à « ces ingénieuses et piquantes futilités d'un esprit oisif dont une révolution n'a pas besoin »[9]. On avait commencé par faire exécuter en Amérique les gravures dont la finesse contribue à l'intérêt et au prix de l'ouvrage ; mais quand il fallut demander aux écrivains français alors en vogue les textes inédits destinés à commenter tant bien que mal ces gravures, on se heurta à l'indifférence générale pour tout ce qui n'était pas la politique du moment. « Tout ce monde-là était haletant, armé ou blessé, ou peu soucieux de parler sans être entendu; si bien qu'ils nous renvoyaient les uns aux autres : je n'ai point de vers, je n'ai point de prose, je ne fais plus rien; imprimez la *Marseillaise*,

6. *Alfred de Musset. Les femmes.* p. 140.
7. *Ibid.* p. 141.
8. Rappelons à ce propos que l'*Othello* de Rossini était depuis 1821 au répertoire du Théâtre Italien, à Paris, où la Pasta l'avait fait entrer. — Le *More de Venise* d'A. de Vigny fut représenté pour la première fois au Théâtre Français le 24 octobre 1829. Ces deux dates ne sont pas sans intérêt si l'on admet, ce qui nous paraît évident, qu'il y a un rapport d'inspiration entre le drame de Shakespeare et l'idée du *Saule:*
9. P. IX ?

si vous voulez, c'est toute la poésie du moment » [10]. Avec un peu de patience ou d'habileté, les éditeurs parvinrent cependant à convaincre poètes et prosateurs; mais la plupart de ceux qui se laissèrent faire une douce violence, ne durent livrer à l'impression que des manuscrits inachevés ou provisoires. De plus, bien des noms célèbres manquent à l'appel, dans cette sorte d'anthologie; — la préface elle-même le constate et le regrette; — nous ne trouvons là ni Balzac, ni Mérimée, ni Lamartine, ni A. de Vigny, ni Émile Deschamps, ni Sainte-Beuve.

En 1830, A. de Musset est déjà plus que notoire : introduit dans le Cénacle en 1828, il avait publié l'année suivante chez Urbain Canel son premier recueil de vers, les *Contes d'Espagne et d'Italie* [11]. Il ne semble pas que les journées sanglantes de juillet l'aient profondément troublé; en tout cas ni son œuvre, ni sa correspondance, ni les souvenirs de ses amis, ni les indiscrétions de ses biographes ne nous renseignent avec exactitude sur son attitude pendant la révolution. Au sortir de la tourmente, quand on lui demanda un poème, pour faire figurer dans un recueil littéraire, son nom déjà célèbre à côté de celui de ses aînés, il se laissa arracher, avec cette inconscience qui faisait le fond de son caractère et dont il ne sut préserver ni sa vie ni son œuvre, un fragment manifestement inachevé, sans destination précise, gâté par des strophes imparfaites ou provisoires, compromis par des fautes évidentes ou des confusions grossières. Et voilà comment le *Saule* de Musset figure dans le *Keepsake américain* de 1831, entre une ode d'Ancelot et une chanson de Béranger.

Dans l'édition définitive, le *Saule* a été divisé par l'auteur en neuf parties; le fragment du *Keepsake* constitue toute la septième partie, la mort de la jeune fille au couvent.

Sans parler des différences de ponctuation, dont la plupart sont sans intérêt, il y a entre ce texte et celui des *Œuvres complètes* plus de trente variantes curieuses à noter. Tout d'abord, nous devons mettre à part celles qui sont des fautes de lecture ou d'impression évidemment dues à l'ignorance ou à la négligence des éditeurs :

V. 59 [12] Que dévora *la fourbe* au sortir du berceau,

au lieu de *la tombe*.

V. 134 Comme un signe de *cri*, un signe de douleur,

au lieu de *vie*.

10. *Ibid.*
11. Le livre est daté de 1830, mais il parut en 1829.
12. Les vers sont numérotés à partir de :
C'est une chose étrange, à cet instant du jour.

V. 136. *l'attache à ce rameau...*
au lieu de *s'attache*.

Il n'est peut-être pas hors de propos de faire observer ici que les éditeurs du *Keepsake* écrivent un français des plus fantaisistes : la lecture de la préface, farcie d'incorrections dont plusieurs sont plaisantes, nous a édifiés sur ce point. On comprend facilement comment ont pu se glisser des erreurs déconcertantes dans un texte dont les épreuves n'ont certainement pas été soumises à l'auteur.

Mais d'autres variantes méritent de retenir davantage l'attention. En deux endroits différents nous avons retrouvé des vers supprimés dans l'édition définitive :

69 et suiv. : Ah! c'est quand un beau ciel sourit à notre terre
Que des lieux pleins jadis de bonheur et d'amour
Sont amers et cruels!... Ainsi qu'une maîtresse
Déloyale et sans coeur, quand elle nous délaisse
Nous sourit sans pitié... De même, dans ces lieux
Tu jouais, ô nature! à l'œil du malheureux!

Le texte définitif porte seulement :

Ah! c'est quand un beau ciel sourit à notre terre
Que l'aspect de ces biens qui nous fuient sans retour
Nous montre quel désert emplissait notre amour!

Une première remarque s'impose sur le texte primitif : aucune rime ne correspond au second vers ; ce détail seul suffit à prouver que nous sommes en présence d'une version tout à fait provisoire. On ne peut s'empêcher de remarquer aussi l'extrême faiblesse et la phraséologie creuse des vers suivants qu'aucune idée claire ne rattache à l'ensemble du développement; le dernier texte adopté par le poète, plus concis et plus net, avec l'image assez heureuse sur laquelle il s'achève, paraîtra sans doute très supérieur.

V. 93 et suiv. : Son visage est couvert d'écume et de poussière;
Ses regards inquiets cherchent autour de lui
Un fer contre le seuil a heurté... c'est sa hére...
— Homme du saint repos, qui vous amène ici ?

Ces quatre vers ont entièrement disparu dans l'édition complète et nous ne pouvons guère les regretter, le dernier nous paraissant peu clair et l'avant-dernier tout à fait inintelligible. Que vient faire ici le mot *hère* ? Est-ce une erreur du poète ou une confusion graphique de l'éditeur? Nous n'avons pu éclaircir ce mystère.

Indépendamment de ces deux épaves, évidemment peu pré-

cieuses, recueillies sur le texte primitif, voici les variantes de détail qu'il nous a semblé utile de retenir :

V. 8-9 N'est-ce pas une plainte
Qui vient de retentir ?

au lieu de : *Que nous venons d'entendre?* correction qui se justifie par un souci d'harmonie et de clarté, le vers suivant commençant aussi par *qui*.

V. 30 Depuis que dans le cloître un vieillard l'amena

au lieu de *ce cloître*.

V. 38 Sa main faible et souffrante

au lieu de : *tremblante*, épithète moins vague et moins impropre.

V. 42-43 Ce qu'il faut pour briser ce flexible roseau
Qui penche et qui se plie au plus léger fardeau.

au lieu de :

Ce qu'il faut pour briser ce *fragile* roseau
Qui *ploie* et qui se *courbe* au plus léger fardeau.

Ici encore, on ne peut que louer cette correction, *flexible* étant contradictoire avec *briser* et se *plie* au lieu de *se courbe*, impropre.

V. 46 Voilà tous ses soutiens, et qu'un lui manque, adieu,

au lieu de : *qu'un seul lui manque*.

V. 48 A la clarté du jour entr'ouvrait sa paupière

au lieu de : *à la clarté du ciel*, qui est mieux en rapport avec le sentiment religieux et l'idée de la mort exprimés dans le contexte.

V. 50 Ce que d'autres ont dit : « tuer pour trop aimer ».

au lieu de : *Comme Desdemona...* Ce changement est justifié par l'allusion à la romance de Desdemona, faite dans la première partie du *Saule*, qui était inconnue des lecteurs du *Keepsake*.

V. 53 Êtres faibles et bons, trop faibles pour souffrir,

au lieu de : *trop charmants pour souffrir*. Musset a voulu éviter une répétition qui n'était pas sans intérêt, et peut-être la correction est-elle moins légitime.

V. 62 Déjà la mort atteint les sources de la vie.

Le second texte : *Déjà le mal atteint*, fait disparaître une regrettable naïveté.

V. 63-64 A peine *soutenant* sa tête appesantie,
Elle peut sur son bras tremblant *se soutenir*,

texte manifestement incorrect rétabli ainsi par le poète :

A peine *soulevant* sa tête appesantie,
Sa main, son bras tremblant peuvent la soutenir.

V. 66 A travers les vitraux de la cellule épaisse,

semble aussi une négligence pour :

A travers les vitraux, sur la muraille épaisse.

V. 76 Des célestes gardiens qui veillent la souffrance

au lieu de : *veillant sur la souffrance*, construction plus en accord avec le sens.

V. 77 Est le dernier qui reste *au pied* du lit de mort

au lieu de : *auprès de*.

V. 78 Jetant quelques parfums *sur* la flamme expirante

au lieu de : *dans* la flamme.

V. 81 Si loin que le regard de l'homme peut s'étendre,
L'œil de la pauvre enfant sur l'eau s'est arrêté,

au lieu de : *Si loin qu'à l'horizon son regard peut s'étendre.* — Dans le premier cas, l'expression trop générale et exagérée ne pouvait convenir.

V. 87 Anges des cieux

au lieu de : *Ange des cieux*, qui est peut-être lui-même une négligence,

V. 107-108 Les traits de la mourante
Se mêlaient sous la voûte à la clarté tremblante,

forme négligée, presque inintelligible, heureusement corrigée ainsi :

S'effaçaient par degré sous la clarté tremblante.

V. 125 Il tomba, blasphémant de rage et de douleur,

au lieu de : *Il tomba tout à coup plein de rage et d'horreur*, correction d'autant plus nécessaire que le vers suivant a aussi le mot *douleur* à la rime.

V. 129 Celui qui voit passer l'infortuné qui tombe,

au lieu de : *celui qui voit ainsi* ; l'expression est plate; mais supprime l'antithèse étrange entre les deux verbes *passer* et *tomber*.

V. 138 Sent son cœur plein de vie et ne peut rien donner,

au lieu de : *n'en peut rien donner*, qui est plus exact.

V. 141 Il contemple ces traits, ce calme, plein d'horreur,

au lieu de : *Qu'il contemple ces traits, ce calme plein d'horreur. Qu'il* était nécessaire, la proposition dépendant de *lorsque* et de *quand* exprimés aux vers précédents; la virgule entre *calme* et

plein change le sens, et peut-être serait-il préférable de la maintenir.

V. 143 Ce corps frêle et *raidi*...

au lieu de : *roidi*.

V. 146-148 S'il se retourne, il voit
Près de l'être étendu sans force et sans pensée
La mort branlant la tête, et le montrant du doigt.

Ainsi se termine le texte du *Keepsake*; dans l'édition complète on lit :

S'il se retourne, il voit
La mort branlant la tête, et lui montrant du doigt
L'être pâle, étendu sans vie et sans pensée.

L'image est ainsi plus nette et la construction plus naturelle.

Toutes ces retouches prouvent surabondamment, sans que nous ayons besoin d'y insister, à quel point le fragment livré par Musset aux éditeurs du *Keepsake* était un texte provisoire et incomplet. Les épithètes vagues et impropres, les constructions forcées et incorrectes, les vers qui ne riment point ou ceux qui riment trop sont des indices certains d'une première rédaction hâtive destinée à être reprise un jour. Cette version n'en est pas moins importante parce qu'elle nous permet exceptionnellement de saisir sur le vif des scrupules de styliste dont Musset n'avait point coutume de s'embarrasser. Il n'était peut-être pas sans intérêt de présenter ces corrections faites sur une pièce aussi célèbre que le *Saule* [14].

ÉDOUARD MAYNIAL,
Professeur au lycée de Bourges.

14. Dans ses études sur A. de Musset (tome II p. 272) M. Léon Séché a publié les variantes des *Stances à la Malibran* relevées sur le manuscrit original.

LA VIE PÉDAGOGIQUE

La *Revue Universitaire* veut bien me charger de donner ici, en toute liberté et en toute indépendance, à intervalles réguliers, tantôt sous la forme d'un compte rendu des ouvrages d'éducation, tantôt sous la forme d'une causerie suivie, un aperçu condensé de l'activité pédagogique générale. D'une part, étudier des livres d'autre part, étudier des faits, résumer au jour le jour pour les, lecteurs la pensée et l'action pédagogiques, associer ici théoriciens et praticiens, tel est le double essai dont apparaît facilement l'unité, et aussi la difficulté. C'est avec plaisir que j'acceptai de le tenter; c'est avec scrupule que je l'entreprends, effrayé tout le premier devant l'étendue et la variété de l'effort pédagogique de l'heure présente.

Le rôle de la *Bibliographie pédagogique* est assez simple : réunir sous une commune rubrique les publications pédagogiques jusqu'à présent disséminées, dans les comptes rendus bibliographiques de la *Revue Universitaire*, parmi les publications littéraires, philosophiques, historiques et donner ainsi au mouvement d'idées que ces publications représentent son importance propre. Il sera un peu plus difficile, mais relativement aisé encore, de faire servir la *Bibliographie pédagogique* aux progrès pratiques de l'enseignement, de chercher surtout dans les livres nouveaux des motifs de méthodes et des moyens de perfectionnement pédagogique, d'orienter les comptes rendus (comme cela paraît tout indiqué ici) moins vers les satisfactions de l'érudition que vers les nécessités de l'action.

Mais il sera autrement malaisé d'esquisser la chronique régulière de la vie pédagogique : nul ne songe en effet à rééditer l'excellente *Revue des Revues*, que donne à l'*Enseignement secondaire* notre collègue « Anagnostes », ni à recommencer les utiles publications de documents universitaires que font, entre autres choses, la *Revue internationale de l'Enseignement* ou le *Bulletin de la Fédération des professeurs*. Il reste encore la tâche de tenir ouverte une enquête et une information continues sur toutes les sources et sur tous les centres d'activité pédagogique, sources et centres dont la multiplication est un signe des temps. Congrès nationaux d'enseignement et Congrès internationaux (trois au moins, à Londres, à Paris, à Fribourg, rien que dans la dernière quinzaine),

— associations universitaires et associations extra-universitaires (Ligues d'Hygiène scolaire, d'Art à l'École, de Réforme de l'Enseignement; etc.) — essais pratiques d'écoles rénovées, en France comme à l'étranger, depuis des Jardins d'enfants jusqu'à des Instituts d'enseignement supérieur, — travaux des laboratoires de pédagogie expérimentale et des Sociétés pour l'étude psychologique de l'enfant, — Écoles Normales supérieures, de la rue d'Ulm ou de Sèvres, orientées professionnellement et Musée pédagogique pratiquement réorganisé, — Université de Paris et Universités de province devenant en quelque mesure des écoles de préparation pédagogique, et, à côté des récentes tentatives de l'enseignement supérieur, la vieille mais toujours jeune activité pédagogique de l'enseignement primaire, — les délibérations des Assemblées de professeurs et des Amicales, des Conseils d'enseignement et des Conseils de classe, des Conseils académiques et du Conseil supérieur, sans compter la foule plus ou moins officielle de Comités et Commissions pédagogiques, — les rapports d'agrégation et les rapports d'inspection, — les Amicales d'anciens élèves et les Amicales de parents, — les journaux corporatifs des professeurs et répétiteurs de lycée ou de collège, et les Bulletins de certaines Académies (Toulouse, Lille), — les revues spéciales de certains enseignements, comme celles des professeurs de Langues Vivantes ou de Sciences, — les historiques des lycées ou collèges et les discours de distribution de prix, — les palmarès et les publications périodiques qui se fondent de plus en plus autour de nos établissements (Perpignan, Saint-Servan, Cusset, Sarlat, Carpentras, etc.), — et par-dessus tout les leçons de l'effort quotidien, les expériences personnelles de nos collègues, si elles consentaient à s'exprimer, chaque fois qu'elles sont intéressantes... n'y a-t-il pas là de quoi alimenter une chronique, tout en désespérant d'ailleurs un chroniqueur? Et puisqu'il est matériellement impossible à chaque éducateur de se tenir au courant de travaux pédagogiques si multiples et si variés, ne serait-il pas utile que l'essentiel de ces études pût être dépouillé pour lui, puis réuni et condensé quelque part? C'est l'essai que tente la *Revue Universitaire*, essai qui ne réussira qu'à la condition que tous les ouvriers de cet immense effort pédagogique le soutiennent, d'abord en continuant leur œuvre propre, ensuite en nous communiquant tous les documents de toute nature pouvant aider cette *Vie pédagogique* à centraliser en quelque sorte le plus possible de la pédagogie diffuse à travers l'éducation nationale.

L'idéal serait d'avoir surtout de la pédagogie « vécue », réellement vécue dans l'enseignement secondaire. Il n'est pas de fondateur de société plus ou moins pédagogique, de créateur d'école

ou de revue, de réformateur en herbe qui ne s'imagine de bonne foi avoir inventé la pédagogie. L'illusion est facile et douce, mais la pédagogie ne date pas de si près, pas même des réformes de 1902. Parcourez une exposition d'enseignement, l'actuelle exposition franco-britannique, par exemple, et vous serez frappé de l'immense effort pédagogique appliqué qui s'y révèle, particulièrement dans l'enseignement secondaire. L'exposition de l'enseignement supérieur, à peu près uniquement composée de photographies et de statistiques, est un peu froide et déserte; l'exposition de l'enseignement primaire est volontairement réduite, et, si l'on met à part l'ensemble tout à fait remarquable des travaux de deux écoles normales et de plusieurs écoles primaires supérieures, on avouera que quelques promesses d'imagerie scolaire et quelques centaines de cartes postales illustrées de la photographie de nos écoles primaires ne suffisent pas à donner une impression juste de cet enseignement; mais l'exposition de l'enseignement secondaire est de beaucoup la plus vivante, la plus complète, la plus instructive : elle est d'ailleurs très bien classée et très bien présentée, aussi est-elle la plus fréquentée. Sans doute les visiteurs ne s'y entassent pas comme devant les statues (en beurre du Canada) de M. Fallières et d'Édouard VII, mais beaucoup d'étrangers y observent et travaillent, beaucoup de délégations de collégiens anglais y circulent.

C'est que travaux de professeurs et travaux d'élèves, spécimens des exercices de laboratoire comme des exercices de dessin, travaux manuels des garçons comme travaux à l'aiguille des jeunes filles, maintes vues comme celles des pavillons destinés aux pensionnaires du lycée de Jeunes filles de Versailles et celles de nombreux lycées et collèges de garçons heureusement choisis, cahiers de textes et cahiers d'élèves, tout donne l'impression, qu'il faudrait de trop longs détails pour expliquer, d'un enseignement en évolution active et raisonnée, devenu déjà très différent de celui que montrait l'Exposition de 1900 et réellement en train de se renouveler par l'adaptation à tous les besoins modernes et la lutte pratique contre toutes les routines. Mettons à part tout de même deux ou trois cahiers de textes qu'on s'étonne d'y voir, comme on s'étonne d'y voir un atlas bien connu des croquis des campagnes militaires (1789-1900) classé parmi les travaux de nos jeune filles. Mais sauf ces petites erreurs d'organisation, l'ensemble (encore n'ai-je pu tout voir, parce qu'une vitrine était murée de papier bleu : un visiteur avait cassé la vitre et on avait écrit de Londres à Paris pour avoir l'autorisation de la remplacer) l'ensemble, dis-je, montrait dans nos lycées ou collèges (et on aurait pu faire la part plus grande aux collèges) une moisson

de résultats pratiques assez abondante pour décourager tout essai d'en dégager les leçons pédagogiques. Tel est pourtant l'essai que nous voudrions tenter régulièrement, en instituant dans cette chronique une sorte d'exposition permanente et commentée des expériences d'éducation (sans négliger d'ailleurs la théorie).

Mais avant de préciser davantage cette étude, peut-être n'aurait-il pas été inutile d'insister en général, dès le premier jour, sur quelques conditions essentielles, et spécialement sur tout ce que le progrès et le succès du mouvement pédagogique actuel dans l'Université peuvent attendre aussi bien de l'administration que du personnel.

***

On n'a plus besoin aujourd'hui de demander la permission de parler correctement à l'administration et de l'administration. Nos administrateurs ont généralement, à leur honneur, dépouillé la vieille conception de l'autorité inaccessible, infaillible, intangible, et veulent bien admettre qu'on puisse s'adresser à l'administration avec autant de liberté que de respect, autant d'esprit critique à l'égard des erreurs commises que de sympathie pour l'immense labeur accompli. La libre discussion des voies et moyens est la condition de la collaboration moderne, qui ne saurait être sans cela intelligente, ni dévouée, ni même vraiment respectueuse.

« Développer la pédagogie » a beau être la devise de l'administration actuelle, il ne s'ensuit pas que, malgré les meilleures dispositions, elle fasse encore tout ce qu'elle pourrait pour la favoriser. C'est d'abord qu'elle n'est pas, en dépit d'honorables exceptions, universellement et suffisamment préparée; et à voir le Congrès international des instituteurs de 1910 mettre à son ordre du jour *La préparation pédagogique du personnel enseignant et administratif*, la pensée vient naturellement qu'il y a là un vrai besoin général. N'est-il pas curieux, en particulier, qu'on ait fait la réforme pédagogique de l'École Normale de la rue d'Ulm et du Musée de la rue Gay-Lussac, de l'Université de Paris et des Universités de province, des Écoles normales primaires élémentaires et supérieures, etc... et pas la réforme pédagogique de l'organe central, du Ministère de l'Instruction publique lui-même? et cela d'ailleurs malgré certaines indications assez précises de l'Enquête Ribot. Nous espérons avoir l'occasion de revenir sur cet oubli et de chercher quelle pourrait être la meilleure organisation pédagogique d'un Ministère de l'Éducation Nationale, sans que cela

implique d'ailleurs la moindre critique du personnel d'aujourd'hui, pas plus que la rénovation pédagogique du corps enseignant secondaire n'implique de méfiance contre les professeurs en exercice. S'il est vrai, par exemple, comme tous les représentants de l'enseignement supérieur se sont accordés à le dire dans la dernière campagne pour le Conseil supérieur de l'Instruction publique, que ce sont les bureaux du Ministère qui ont la première responsabilité de la récente réforme de la licence, si discutée au point de vue pédagogique, n'est-il pas nécessaire d'avoir au centre de l'action le plus de lumière, le plus de compétence, le plus d'expérience possible? L'influence de l'administration centrale est trop grande sur les destinées de l'éducation nationale, pour qu'on ne donne pas à cette influence la plus grande valeur pédagogique qu'il se pourra.

Et la nécessité de former pédagogiquement aussi bien les administrateurs que les administrés apparaîtra plus clairement encore à quiconque peut se rappeler qu'avant ces dernières années l'activité pédagogique du personnel, sans être mal vue, n'était pas précisément très désirée. La pédagogie a souvent pour point de départ un peu de pessimisme, et le pessimisme n'est pas administratif. Bien que l'Université, grâce au courant de vie intellectuelle qui professionnellement y circule de haut en bas, soit certainement le corps de fonctionnaires le moins exposé aux vices fondamentaux du fonctionnarisme, peut-elle pourtant se flatter d'échapper complètement à cette tare suprême du fonctionnarisme, l'idée nouvelle jugée subversive par les supérieurs, le zèle personnel jugé gênant par les collègues? Et quand on n'a aucun goût pour l'arrivisme ingénu qui consiste à faire le panégyrique des méthodes à la mode, plutôt que de paraître trop remuant aux uns, trop « gâche-métier » aux autres, trop encombrant à tous, on se tait. La disparition de cet état d'esprit est une des conditions nécessaires pour assurer le progrès de demain, comme sa présence a contribué à empêcher les progrès d'hier. Il suffit de voir dans quelle atrophie progressive étaient tombés les organes de l'activité pédagogique, tels qu'assemblées de professeurs ou conseils d'enseignement. Il n'y a qu'à se rappeler quels obstacles administratifs rencontraient vers 1896 les organisateurs, déjà un peu trop oubliés, des premiers Congrès secondaires, rien que pour avoir le droit de discuter ensemble des questions d'enseignement. A peu près vers la même époque, une de nos collègues se hasardait, en cette pacifique *Revue Universitaire*, à critiquer bien timidement une de ses méthodes, à dire que tous les résultats n'étaient pas parfaits dans une petite partie de l'enseignement des jeunes filles... et ce n'est que tout récemment qu'elle s'est entendu dire,

d'une voix autorisée : « Enfin, Madame, tout cela est oublié ! » Elle était grâciée d'avoir fait de la pédagogie.

Mais même aujourd'hui, même pour une réforme, par exemple, qui pourrait stimuler l'activité pédagogique jusque dans les moindres ramifications du personnel, le Ministère de l'Instruction publique semble ne manifester aucun enthousiasme. Je veux parler de la réforme du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Et pourtant tout le monde est d'accord sur l'urgence ; M. le Ministre lui-même, en ouvrant la dernière session, l'a reconnue, et on n'entend pas seulement parler d'un projet, pas seulement d'une mise à l'étude. Par quelles fâcheuses traditions s'explique cette lenteur ? Sans doute il n'y a pas d'intérêt électoral engagé, et aucune circonscription n'a les yeux fixés sur cette réforme, mais il y a l'opinion unanime, il y a l'intérêt général, ce qui est bien quelque chose.

Et après cette réforme, que le personnel entier espère malgré tout prochaine, il en est une autre qu'il ne faudra pas se lasser de poursuivre : c'est la plus grande publicité possible de tous les documents pouvant servir à l'instruction professionnelle des éducateurs.

D'abord à chaque fonctionnaire, communication de ses notes pédagogiques. Il est impossible, avec le mouvement actuel des idées, que ne vienne pas bientôt de haut quelque parole autorisée ou quelque initiative faisant espérer au personnel cette mesure, encore plus utile que libérale. On ne se perfectionne pas en ne se connaissant pas. Il est impossible que des chefs qui nous citent en exemple l'activité pédagogique du personnel primaire ne reconnaissent pas que cette activité pédagogique est due en grande partie à des habitudes traditionnelles, comme la communication du bulletin d'inspection à l'intéressé, ou à d'autres pratiques encore plus libérales adoptées par certains inspecteurs d'Académie. Sans doute la vérité n'est pas toujours facile à dire pour les uns, facile à supporter pour les autres, mais l'habitude viendra d'elle-même et aussi les qualités nouvelles nécessaires aux uns comme aux autres ; car on n'a jamais désespéré d'une réforme, parce qu'elle suppose l'amélioration de la nature humaine... au contraire.

Ensuite à toute l'Université, communication des documents universitaires. L'instrument de communication classique dans l'Université entre l'administration et le personnel est la circulaire ; ce devrait être le document. Aux moyens de commandement il faudrait substituer des moyens de formation scientifique. Car la circulaire n'est pas assez efficace : et ils le savent bien les administrateurs expérimentés, recteurs ou inspecteurs d'Académie qui, après avoir d'abord lancé de nombreuses et excellentes circulaires

comme une sorte de don de joyeux avènement, les restreignent ensuite peu à peu au point qu'on pourrait presque poser cette loi mathématique : « Le nombre de circulaires d'un administrateur est en raison inverse de ses années d'administration. » Sans doute la circulaire restera toujours nécessaire pour fixer une date ou annoncer une réunion; il y a même une circulaire nouvelle que je souhaite de tout cœur, à savoir, celle qui interdirait formellement partout cette irritante et déplorable perte du temps des élèves et des maîtres causée par le passage des circulaires *en classe* (de celles qui ne concernent pas les élèves) : on devrait les lire ailleurs et on ne peut bien les lire qu'ailleurs. Mais en matière pédagogique la circulaire ne produit pas tous les résultats désirables, parce que les collaborateurs sont et trop nombreux et trop exercés à l'esprit critique pour pouvoir être dirigés en masse par un ordre propulseur lointain; le document leur donnerait la possibilité de se diriger eux-mêmes, à la fois d'après les faits, d'après les vues officielles et d'après leur propre tempérament. La circulaire semble vouloir apporter au personnel la pédagogie toute faite; les documents lui fourniraient le moyen de se la faire à lui-même.

Pour que soit établie non seulement une communication constante entre administration et personnel locaux, mais encore un véritable échange intellectuel, plutôt qu'une cloison étanche, entre l'administration centrale et tout le personnel enseignant, il serait désirable que les uns et les autres pussent travailler sur le même fonds de documents pédagogiques régulièrement publiés. Pourquoi les administrateurs garderaient-ils pour eux ce que les administrés doivent savoir et ont besoin de savoir? Impossible de travailler ensemble, sans entretenir un fonds d'idées communes. Vraisemblablement la matière ne manquerait pas; pour la publier, il y a l'*Office d'informations* et le *Bulletin de l'Instruction publique*; et ce serait peut-être même le salut de celui-ci, si menacé depuis quelques années par les ciseaux de la commission du budget.

Prenons un exemple. Depuis six ans que fonctionne le nouveau baccalauréat, il s'entasse chaque année, à son sujet, des rapports d'examinateurs, des rapports de doyens, des rapports aux conseils académiques, des rapports de la Commission officielle du baccalauréat, etc., etc. Il est certain que l'examen du baccalauréat et surtout l'enseignement qui y prépare pourraient trouver un énorme profit dans ces documents, si on en publiait des extraits, des analyses, bref la partie d'intérêt pédagogique. Or tous ces documents restent enfermés dans des cartons verts. Rien n'en revient au personnel; et qu'on ne dise pas que le personnel n'en sent pas le besoin, puisque la Fédération des professeurs de l'Académie de Paris émettait il y a quelques mois le vœu suivant :

« *Que le rapport et les conclusions de la Commission officielle du baccalauréat soient publiés chaque année au* Bulletin de l'Instruction publique. »

Encore un exemple. Les inspecteurs généraux de l'ordre des lettres ont, paraît-il, été chargés cette année de faire une enquête spéciale sur l'enseignement du français. L'idée est excellente, et le problème urgent. Ne serait-il pas étrange que rien n'en revînt aux enquêtés? Pouvons-nous former le vœu de recevoir bientôt non pas seulement une brève circulaire, mais un choix des documents les plus caractéristiques, susceptibles de stimuler et de guider les maîtres d'un enseignement en état de crise?

L'argument officiel contre la publication des documents pédagogiques est double : « Ces documents sont confidentiels; ils contiennent des critiques de l'Université. » Mais vraiment n'abuse-t-on pas un peu du mot « confidentiel »? En pédagogie est-ce comme en diplomatie? Et encore la diplomatie a ses *Livres jaunes* que la pédagogie ignore. Le droit au mystère, même pour les choses les plus insignifiantes, est un des privilèges dont toute autorité est le plus jalouse. J'entendais récemment rapporter ce mot authentique d'un proviseur : « Les parents et les élèves ne doivent pas même savoir s'il existe au lycée un conseil d'administration. » On croit augmenter par le mystère l'importance d'une chose, en réalité souvent on l'annule. Y a-t-il rien de plus confidentiel que les rapports de quinzaine des proviseurs et principaux? Or il y a plus de dix ans qu'ils sont publiés régulièrement par larges extraits dans le *Bulletin de l'Enseignement secondaire de l'Académie de Toulouse*, sans que cette publication, dont les passages cependant pourraient être quelquefois mieux choisis, ait jamais eu d'autres conséquences que de donner aux lecteurs d'excellents exemples et une active émulation.

Quant à l'argument tiré des critiques, il est encore plus étonnant, car ces critiques, résultat de l'expérience, sont justement la raison pour laquelle ces documents méritent d'être publiés. Ou bien faut-il qu'un rapport officiel soit une fanfare, comme on en a vu, pour avoir le droit de retentir? Mais alors où est le profit? D'ailleurs le Ministère de l'Instruction publique pourrait-il être inconséquent avec lui-même, au point de publier un jour cinq volumes in-folio de critiques très inégalement autorisées, et de refuser de publier le lendemain dix pages d'expériences authentiques? Quand une organisation comme l'Université a été capable de résister à une critique telle que celle des cinq volumes de la Commission parlementaire de 1900, elle est désormais à l'épreuve de tout. Nul ne saura jamais le mal que, avec les meilleures intentions, ces cinq volumes ont fait à l'enseignement secondaire dans l'esprit public, en

présentant également sténographiés comme des oracles, à côté des témoignages les plus compétents, les propos les plus inconsidérés des déposants les moins qualifiés — pourquoi hésiter par la publication de documents autorisés, par un peu de vérité virile, à lui faire du bien ?

Mais c'est assez insister sur ce principe évident pour tous, que le progrès pédagogique dans l'Université est solidaire d'un autre progrès essentiel, que nous appellerons, en empruntant un terme et un vœu récents de M. F. Buisson, « *l'administration à ciel ouvert* ».

***

Le personnel, de son côté, a vécu longtemps sur un principe incontestable, mais qui a fini par trop servir : « C'est par la pratique de l'atelier et non par la théorie de l'école que se fait l'apprentissage d'un métier. » Le même principe avait cours dans le monde du travail, et il y a eu les mêmes conséquences : puisque le métier s'apprend par l'usage, inutile de l'étudier... d'où les deux crises parallèles de l'apprentissage industriel et de l'apprentissage pédagogique. Sans doute c'est dans l'enseignement que doit se faire la vraie pédagogie, mais l'enseignement ne se suffit pas à lui-même. Excellente chose que la pédagogie « intérieure », mais elle ne doit pas faire oublier « l'extérieur ». Les besoins nouveaux de la société, les exemples de l'étranger, les expériences du primaire, les études de la psychologie expérimentale, voire même les observations de la médecine, etc., autant de facteurs qui ont réclamé leur part d'influence légitime sur l'éducation et qui finissent par l'obtenir plus ou moins étendue, secouant et stimulant ainsi heureusement notre pédagogie traditionnelle (même quand elle proteste contre des tendances trop encombrantes), et la sauvant peut-être des routines où on risque de s'oublier, lorsqu'on reste perpétuellement enfermé en soi-même. Avouons-le entre nous : quel est celui de nos collègues qui, soit comme professeur, soit comme père de famille (l'Université est souvent révélée aux universitaires par leurs enfants), n'a découvert parfois des méthodes qui sont de véritables contresens, et par exemple des livres classiques qui sont de réelles malfaçons pédagogiques ? D'ailleurs chacun de nous n'a qu'à mesurer dans son propre enseignement la différence entre ce qu'il obtient et ce qu'il voudrait obtenir, et il s'empressera de reconnaître le premier qu'il y a quelque chose à faire : et ce quelque chose à faire c'est la légitimation de tous les efforts pédagogiques.

Car la pédagogie n'a pas encore dans le corps enseignant cause complètement gagnée. Je devrais dire « l'étude de la pédagogie »,

car des expositions comme celle de Londres montrent combien est soutenu l'effort pédagogique appliqué. Avec le mépris des gens qui agissent pour ceux qui discourent, nous avons longtemps parlé entre nous et nous parlons encore quelquefois du « radotage pédagogique », avec un haussement d'épaules pour ce que nous appelons la « science primaire » ou « la science de ceux qui n'en ont pas d'autre ». Il fut un temps pas bien éloigné (mais qui pourtant commence à dater, si on en juge par l'abondance de la copie à la *Revue Universitaire*), où il fallait presque braver les sourires confraternels pour écrire un article pédagogique : la moindre notule philologique était autrement glorieuse. Et aujourd'hui même parmi les jeunes générations universitaires, la pédagogie ne paraît encore provoquer aucune passion comparable à celle que peuvent exciter les vases grecs.

Un petit fait en passant. Le jeudi 30 avril dernier, tous les maîtres des lycées de Paris, un millier de pédagogues peut-être, avaient été invités par circulaire à écouter, au Théâtre Réjane, à 10 heures du matin, une conférence d'un docteur spécialiste sur l'*Education professionnelle de la voix*. Sans doute la question est d'un intérêt pédagogique secondaire et il serait excessif de tirer de l'anecdote la mesure exacte de notre goût pour la pédagogie, mais il n'est tout de même pas indifférent pour savoir l'art d'enseigner de savoir l'art de se faire entendre sans fatigue et avec profit, et le Docteur Bonnier donna des conseils vraiment précieux, aussi pratiques que scientifiques. Or la conférence du 30 avril réunissait à peine 7 ou 8 personnes, qui encore n'étaient pas toutes membres de l'enseignement: il y avait trois ou quatre professeurs dames ou institutrices, qui étaient surtout. ai-je su depuis des relations personnelles du docteur et UN professeur homme: mais je crois bien qu'il devait être à la retraite.

Un autre fait plus important: le récent Congrès international d'Éducation morale avait sollicité, dans tous les pays, des réponses à un questionnaire pédagogique de très grand intérêt : tandis que les réponses ont afflué d'Angleterre et d'Allemagne, la France a fourni en tout 2 réponses... et il n'y a que les étrangers pour s'étonner.

D'ailleurs les universitaires sont les premiers à reconnaître que le goût légitime de leur tranquillité professionnelle l'a emporté quelquefois sur leur combativité pédagogique. Un de nos collègues en s'éveillant à la discussion des questions d'éducation donnait récemment dans le *Moniteur du Dessin* (15 avril 1908) cette jolie définition de son moi de la veille: « Un grand besoin de tranquillité, de vie paisible en dehors de toute lutte, de toute discussion nous a tenu éloigné de tout ce qui pouvait être sujet à

controverse. » Beaucoup de nous ont connu ces heures-là, et voici, extrait du *Bulletin de l'Enseignement secondaire de Toulouse* (15 mai 1908), un autre tableau non moins vivant : « Répondons-nous franchement à toutes les questions et critiques terminant une inspection ? Ose-t-on toujours justifier telle ou telle méthode ? Quand, au cours d'une conférence, l'Inspecteur s'interrompt pour dire : « Quelqu'un d'entre vous aurait-il une *objection* à faire ? » le silence n'est-il pas trop souvent la réponse générale ? Or soyez persuadés que le plus grand désir d'un Inspecteur serait de connaître l'opinion véritable de chacun de nous sur son propre enseignement : peut-être sommes-nous quelquefois mal venus à nous plaindre que les programmes et les méthodes officiels tiennent trop peu de compte des idées et de l'expérience du corps enseignant. »

Lorsque, par exemple, se poursuit l'expérience d'une méthode (j'en avais cité une, mais je l'efface, pour ne pas restreindre l'idée), que de choses n'entendons-nous pas entre collègues que peut-être aucun des chefs compétents n'a jamais entendues ? Serait-ce donc que le personnel garde le secret sur sa vraie pensée, comme l'administration sur ses documents ? Pas autant, mais tout de même un peu trop. C'est donc deux réserves exagérées à combattre, pour établir, au lieu d'une sorte de jeu de cache-cache, un régime d'entière confiance mutuelle et de libre discussion. Ainsi peut-être n'arriverait-il pas que le jour où l'enseignement bouleversé croit être la victime de théoriciens en chambre, il ait le regret de se dire à lui-même que c'est un peu la faute d'une certaine apathie des praticiens de la classe.

Si nous ne voulons pas que nos personnalités d'éducateurs aient à lutter avec des méthodes imposées, que l'opinion d'une commission de professeurs parisiens ou de quelques assistants aux conférences du Musée Pédagogique puisse être interprétée comme l'opinion du personnel tout entier, que la pédagogie semble se faire uniquement dans quelques salles de comité, rue de Grenelle ou rue Gay-Lussac, il faut qu'elle devienne la chose du corps enseignant tout entier.

L'activité pédagogique personnelle de chaque professeur en particulier n'a pas, généralement, besoin d'être stimulée : tous, peut-on dire, ont à cœur de se tenir au courant aussi bien de la science que de la méthode de leur enseignement, et encore une fois il y a des résultats pour le prouver, mais cet effort reste trop individualiste : nous ne nous entendons pas assez, nous ne communiquons pas assez, nous ne nous instruisons pas assez mutuellement, et cela dans le même établissement. Quel professeur n'a jamais souffert de ne connaître pédagogiquement que soi et ses méthodes ? Au

contraire dans une institution allemande viennent d'être inaugurées des sortes de *classes d'expériences mutuelles*; chaque professeur fixe librement un jour où il admet ses collègues du même enseignement à assister à sa classe; puis quand ils ont tous assisté aux classes les uns des autres et qu'ils se sont présenté leurs méthodes respectives, ils se réunissent pour en discuter. Cette sorte de *mutualité pédagogique*, pour laquelle d'ailleurs l'intervention de l'administration ne serait pas nécessaire et les professeurs devraient être laissés libres, aurait-elle chance de succès chez nous? Je ne sais; mais sans cette innovation il y a dans nos lycées ou collèges assez d'occasions d'action pédagogique commune, les assemblées de professeurs, les conseils de classe, les conseils d'enseignement, voire même le journal de la maison etc., etc. Et où serait le mal si un peu de vie pédagogique se substituait à ce que nous appelons la vie universitaire, quelques discussions d'idées à nos discussions de personnes ou d'avancements, quelque solidarité réelle de pensée à notre manque de cohésion (quel établissement n'est pas divisé en plusieurs camps?), à cette désunion par indifférence qui est notre plus grande faiblesse aux yeux de tous les administrateurs? En tout cas il y a dans chaque établissement, à l'égard des mêmes élèves, large matière à la plus précise et peut-être la meilleure activité pédagogique.

Au deuxième degré, en quelque sorte, il ne se développera jamais assez de groupements de spécialistes, se donnant la mission de défendre les intérêts et de perfectionner les méthodes de chaque enseignement. Ainsi ont fait nos collègues de Langues Vivantes, de Dessin, de Physique, mais leur exemple n'est pas assez généralement imité. Il est invraisemblable en particulier qu'une Association spéciale de professeurs de Lettres n'ait pas encore été constituée. Est-il en effet une spécialité qui ait été plus régulièrement sacrifiée en ces derniers temps, et à qui les conditions nouvelles de l'enseignement fassent davantage une nécessité de renouveler ses méthodes? Nous le savons tous, mais nous n'agissons pas. Évidemment la longue jouissance d'une suprématie incontestée dans les programmes nous a enlevé cette combativité qu'une situation inférieure donnait en même temps aux enseignements plus jeunes. Aujourd'hui les rôles sont renversés, et pour que les lettres ne sombrent pas définitivement sous les mépris de l'utilitarisme contemporain, il est urgent de les défendre, en nous défendant, et d'atteindre non pas seulement l'opinion administrative, mais même l'opinion publique. Inutile de préciser davantage et de chercher si une association de ce genre devrait comprendre seulement les professeurs (lettres et grammaire) des lycées et collèges de garçons, ou comprendre en même temps les professeurs

de lettres des lycées et collèges de jeunes filles, des Facultés, des Écoles primaires supérieures, mais en tout cas, puisque l'administration, comme nous l'avons vu à propos du français, se préoccupe de l'enseignement littéraire, l'occasion est bonne de ne pas la laisser seule, mais de faire action commune, et de ne pas agir quand il sera trop tard.

Enfin, au troisième degré, si je puis dire, il reste à consacrer à la pédagogie quelque chose de la puissance corporative de l'ensemble du personnel. Je ne vois même pas qu'il s'impose aux Fédérations de préoccupation plus urgente pour l'avenir de l'enseignement, sauf la lutte contre toute ingérence politique abusive et tout favoritisme. Lorsque les Amicales du corps enseignant n'étaient qu'une ombre, leurs Congrès traitaient uniquement des questions pédagogiques — depuis qu'elles sont une force, leurs Congrès traitent surtout des questions d'intérêts matériels. L'heure semble venue de faire part à peu près égale, comme font les primaires, à l'amélioration de notre sort et à l'amélioration de notre enseignement. A mesure que s'établit l'autorité de nos Amicales et de leurs Fédérations, à mesure que diminue le nombre des administrateurs et même des professeurs (il y en a pourtant encore) qui se défient de l'association, au lieu de l'utiliser, et qui craignent, par exemple, qu'une intervention collective pour des intérêts collectifs indispose nos chefs hiérarchiques, à mesure que se développe un organisme puissant ayant le droit de parler au nom de tous, il importe que cet organisme prenne à charge aussi tous les intérêts, les intérêts intellectuels et moraux autant que les intérêts matériels. Et l'activité pédagogique ne sera pas un dérivatif de l'activité corporative : au contraire l'une et l'autre se soutiendront mutuellement. Il me semble que le professeur de demain sera aussi actif comme membre de son Amicale que comme pédagogue, qu'il pensera qu'apathie corporative et routine pédagogique seraient solidaires. Si l'Université était corporativement *perinde ac cadaver*, il serait bien illusoire d'espérer de fonctionnaires-sujets l'énergie de perpétuelle rénovation chez nous nécessaire. On n'est bien préparé à pratiquer tous ses devoirs que quand on exerce tous ses droits.

Sans doute l'ordre du jour des Congrès Universitaires est déjà bien chargé, mais ne pourrait-on l'alléger un peu? Le succès du *Maximum de Stage* a fait de la place: il est vrai qu'on parlera sans doute bientôt de corriger maintes fâcheuses conséquences d'une réforme, excellente en principe, dont beaucoup pensent pourtant qu'il pourrait y avoir des progrès plus certains. Mais est-il impossible encore de faire de la place, par exemple avec la question de l'obtention du demi-tarif sur les chemins de fer pour les membres de l'enseigne-

ment secondaire ? C'est peut-être le cas de rappeler à ce sujet le mot du cardinal de Retz : « La sagesse consiste à connaître le vrai point des possibilités » ; et j'avoue que si j'entrevoyais non pas même les moindres probabilités de succès, mais seulement les moindres moyens de succès, je me reprocherais de paraître vouloir retarder un progrès, aussi certain celui-là. Non pas que je n'éprouve, à l'égal de tous mes collègues, combien les situations universitaires sont modestes, non pas que le rapport de M. Steeg ne m'ait appris que depuis 1872 les salaires ouvriers ont doublé, tandis que le traitement moyen des professeurs a un peu diminué. Certes je suis loin de nier que l'État français doive quelque chose à l'Université secondaire : mais il ne lui doit pas des billets à demi-tarif ; il nous doit plus et mieux.

C'est qu'en réalité un des bons moyens d'obtenir la satisfaction de nos revendications matérielles est encore « d'orienter spécialement notre action corporative dans le sens de notre perfectionnement professionnel ». Ce principe ne nous est pas soufflé par un administrateur emporté par son zèle ; il est extrait des décisions du Congrès des Syndicats d'instituteurs à Lyon. Et d'ailleurs le manifeste lui-même des instituteurs syndicalistes, loin de parler de « sabotage », comme d'autres homonymes, disait au contraire que le syndicat doit non seulement défendre les intérêts immédiats de ses membres, mais « se soucier autant de rendre plus profitable à la collectivité la fonction sociale que ses membres remplissent ». Appliquant de semblables principes, en Italie, l'Association nationale des professeurs de l'enseignement secondaire vient d'avoir le quasi-héroïsme de protester contre le nombre excessif des jours de vacances, qui dépasse, paraît-il, celui des jours de classe, et a par suite mérité cet éloge des journaux italiens : « Les maîtres se montrent ainsi vraiment dignes des améliorations déjà obtenues, et de celles qu'ils attendent encore. » De même n'est-il pas certain que chez nous rien n'assurera davantage à l'Université la sympathie de l'opinion publique et la satisfaction de toutes ses revendications que « le souci de rendre sa fonction sociale plus profitable à la collectivité », c'est-à-dire, d'un mot, son incessant progrès pédagogique ?

*
* *

Or, malgré le tableau ci-dessus des préjugés du passé, ce progrès est réellement en marche. Comme ce premier article était surtout une expression de vœux, il ne contient pas l'exposé de tout ce qui fait déjà de ces vœux une réalité. Aussi n'est-il pas à craindre que les communications et les documents manquent à

cette chronique de la *Vie pédagogique*, qu'ils viennent des administrateurs ou qu'ils viennent des administrés. Nous les sollicitons tous également, avec l'espoir que la haute administration consultera de plus en plus la compétence de ses subordonnés, surtout si ceux-ci manifestent régulièrement non pas seulement de légitimes revendications corporatives, mais encore tout l'intérêt, toute la volonté d'amélioration, toutes les passions de recherches, toutes les joies même, que peut exciter en réalité leur profession. Et peut-être n'est-il rien comme la pédagogie susceptible d'unir l'administration et le personnel, à n'importe quel degré, dans le perfectionnement et l'amour d'un métier, après tout, le même pour tous.

PAUL CROUZET,
Professeur au collège Rollin.

Bibliographie

LITTÉRATURE FRANÇAISE

Ch. V. Langlois. — La vie en France au moyen âge d'après quelques moralistes du temps. Paris, Librairie Hachette et Cie. 1908, in-16.

Ce volume fera pendant à celui que M. Langlois nous a donné sur la *Société française au XIIIe siècle d'après dix romans d'aventures*. Il est à coup sûr moins attrayant, et peut-être moins instructif. Il y a bien du cliché et du lieu commun, et peu de précision dans les ouvrages qu'analyse M. Langlois. C'est banal, si on regarde l'idéal, et c'est vague, si l'on cherche les mœurs réelles. Cependant on y glanera des traits curieux, surtout là où le moraliste s'abandonne à l'impression des réalités, et se rapproche du ton des fabliaux. Les notices de M. Langlois ne sont pas la partie la moins intéressante du volume.

Pierre Villey, ancien élève de l'École Normale supérieure. — **Les sources et l'évolution des Essais de Montaigne.** Paris, Hachette et Cie, 1908. 2 vol. in-8°.

Les livres d'histoire moderne utilisés par Montaigne. Contribution à l'étude des sources des *Essais*. Paris, Hachette et Cie, 1908.

Il y a longtemps qu'on n'avait rien apporté de si considérable sur Montaigne. Dans son premier volume, dont la petite thèse est comme l'annexe, M. Villey nous apporte des recherches très étendues et très précises sur les lectures de Montaigne et sur les sources des *Essais*. Il y joint un essai fort original et intéressant, plus conjectural assurément, mais prudent et suggestif, sur l'ordre de composition des chapitres, principalement de ceux de l'édition de 1580 (la seule à vrai dire dont la chronologie importe pour l'histoire de la pensée de Montaigne). Dans son second volume, M. Villey construit avec les matériaux qu'il a rassemblés et taillés. Il nous représente très ingénieusement et, au total, d'une façon très vraie ou très vraisemblable la formation et le développement du livre des *Essais*, les modifications successives du dessein, des idées et du style. La méthode est exacte, juste, prudente; l'ouvrage est très érudit et très intelligent, et fera date dans l'histoire de l'étude de Montaigne.

Voltaire mourant. — Les quatrains du Déiste ou l'anti-bigot. — Voltaire et Desbarreaux, par **Fr. Lachèvre**. Paris. H. Champion, 1908, in-8°.

M. Fr. Lachèvre publie dans ce volume, avec son soin accoutumé, deux pièces inédites réellement intéressantes. En premier lieu, un récit détaillé des derniers jours et de la mort de Voltaire, envoyé par un ecclésiastique qu'on ne connaît pas à un prélat dont on ne sait pas davantage le nom. Ce document ajoute quelques particularités à ce qu'on savait. M. Lachèvre me paraît d'ailleurs se tromper tout à fait en garantissant que l'auteur anonyme mérite confiance. Il en mérite exactement autant que le Père Elie Harel. L'erreur de M. Lachèvre a sa source dans une animosité violente contre Voltaire, qui aveugle son sens critique. Il faudrait reconnaître que la haine rend un témoin aussi suspect que l'affection ou l'intérêt, et traiter ces témoignages de gens enragés ou vindicatifs avec quelque défiance. Qu'on ne croie ni Wagnière ni Dalembert sur parole : mais pas davantage Tronchin ni Harel, ni l'anonyme de M. Lachèvre. Tout doit être soumis à une exacte critique dont le résultat me paraît devoir aboutir à un récit assez « humain » de la mort de Voltaire. Plus précieux peut-être est le second document : ce sont les fameux quatrains du Déiste, dont Mersenne ne citait que quelques-uns et que M. Lachèvre a retrouvés où l'on n'eût guère songé à les chercher, dans un manuscrit du fonds latin. — P. XXXI. M. Lachèvre dit : « Des esprits indépendants... ont apprécié dans des termes cruels la valeur morale du Patriarche de Ferney... ». Suivent six ou sept lignes d'une étude que j'ai faite. Je remercie M. Lachèvre du compliment ; mais ces six ou sept lignes ne représentent pas du tout *mon appréciation sur la valeur morale* de Voltaire. Elles représentent les ombres que je crois nécessaire de mettre au caractère de Voltaire. M. Lachèvre ne garde que les ombres et supprime le reste. Je ne reconnais plus ce jugement pour mien.

Georges Pellissier. — Voltaire philosophe. Librairie Armand Colin, 1908, in-16.

M. Pellissier qui a lu Voltaire (mérite aujourd'hui assez peu commun), a voulu faire l'inventaire de ses idées philosophiques. Ce simple exposé qui n'est qu'une collection de résumés et d'extraits classés, fait tomber bien des préjugés et bien des critiques qui se répètent journellement sur l'inintelligence, la légèreté superficielle et les contradictions de Voltaire. C'est un livre à garder sous la main. Il y manque un index des matières. — P. 31. n. 1. Lire *Woodward* au lieu de *Wordword*. — P. 196, si je ne me trompe (je n'ai pas de livres sous la main), *Timon* n'a pas été *publié* en 1751, mais en 1756. On a supposé ce petit morceau *écrit* en 1751. Mais il ne peut être antérieur à 1756. Voltaire y fait allusion aux hostilités des Français et des Anglais au Canada, et il n'en eut pas connaissance avant 1754.

Michel Salomon. — Charles Nodier et le groupe romantique d'après des documents inédits. Librairie Académique Perrin et Cie.

Ouvrage intéressant, qui abonde en anecdotes et en lettres ou notes inédites, et qui a le mérite d'être présenté simplement. Tout le monde le lira avec plaisir, et l'histoire littéraire y trouvera quelques bons matériaux : il y faudrait seulement un *Index* des noms propres. Un bon travail sur l'œuvre de Nodier serait bien nécessaire : le chapitre de M. Salomon est insuffisant. — Nodier écrit : « Dire que l'homme est perfectible, c'est supposer qu'il peut changer de nature; c'est demander la rose à l'hysope et l'ananas au peuplier. » Ailleurs il « qualifie, » en passant, la souveraineté populaire de *principe accablant*. Là-dessus M. Michel Salomon érige ce pauvre Nodier en « penseur politique ». Seigneur ! gardez-nous de nos amis !

Ballanche. — Pensées et fragments. Extraits des œuvres et des manuscrits inédits avec une introduction par **P. Vulliand** 2e édition. (*Chefs-d'œuvre de la littérature religieuse.*) Bloud et Cie, 1908, in-12.

« Ballanche, nous dit M. Vulliand, était doué d'une nature magnétique dont on a constaté chez lui tous les phénomènes (somnambulisme, catalepsie, hallucinations). Un semblable tempérament expliquerait facilement ses dons d'inspiration, de divination. » Renan n'eût pas mieux dit. Les extraits rassemblés ici, qui font comme un chapelet de réflexions et de pensées, donneront envie de faire plus ample connaissance avec ce poète ou prophète trop oublié, qui eut des vues curieuses et ne fut pas sans influence sur de plus grands.

Casimir Stryienski et Paul Arbelet. — Soirées du Stendhal Club, 2e série. Documents inédits. Société du *Mercure de France*, 1908, in-18.

Des lettres de Pauline Beyle à son frère, une lettre de Stendhal à son père, un fragment de roman sur Métilde, des fragments complémentaires du *Journal*, des *Promenades dans Rome*, l'éclaircissement amusant du problème de la prétendue dédicace de l'*Histoire de la peinture en Italie* à Napoléon, voilà la substance de ce volume. Remercions MM. Stryienski et Arbelet; mais regrettons de recevoir ainsi par petits paquets l'inédit de Stendhal, au lieu de le voir se classer dans une grande édition, critique et organique, d'*Œuvres complètes*.

Abbé Charles Boutard. — Lamennais, sa vie et ses doctrines. II. Catholicisme libéral (1828-1834). Librairie Académique Perrin et Cie, 1908, in-18.

J'ai rendu compte du premier volume. Le second mérite le même éloge et se lit avec le même intérêt. Le point de vue de l'abbé Boutard, en beaucoup d'endroits, ne saurait être le mien; il n'importe, si l'analyse des écrits de Lamennais et le dessin de son activité sont présentés avec une exactitude consciencieuse. On fait aisément abstraction de quelques qualificatifs. On pourrait être tenté de s'égayer d'un certain embarras de l'auteur qui voudrait bien ne pas suivre Rome jusqu'à être impitoyable à Lamennais, et ne pas justifier Lamennais jusqu'à con-

damner Rome, mais il vaut mieux respecter et plaindre l'état moral qui est cause de cet embarras. Le lecteur pourra se demander s'il est en présence d'un menaisien prudent ou d'un ultramontain charitable. Il serait indiscret d'essayer ici de résoudre le problème.

C. Latreille. — Francisque Bouillier. Le dernier des cartésiens. Avec des lettres inédites de Victor Cousin. Paris, Hachette et Cie, 1907, in-16.

Consacrer un volume à Francisque Bouillier, paraît au premier abord relever du même travers qui peuple nos villes et nos squares de statues et de bustes. *L'Histoire du Cartésianisme* est un bon livre, qui est encore aujourd'hui utile. Mais l'auteur n'intéresse guère : philosophe subalterne et vieillot, un peu « fossile », directeur de l'Ecole Normale qui avait le tort aux yeux des générations postérieures à 1870 d'avoir été nommé par l'empire, c'est une figure qui n'attire pas. Cependant M. Latreille a eu raison d'écrire cette petite monographie. Elle découvre un Bouillier jeune, dont la physionomie n'a rien de terne ni d'effacé, un Bouillier vibrant, passionné ou peu s'en faut, luttant avec modération, mais avec vigueur, pour le rationalisme, un Bouillier qui inquiète les catholiques et dont Montalembert demande la tête. Elle nous fait assister dans un coin de la France aux mouvements produits par quelques-uns des grands courants d'idées du XIXe siècle, et c'est un bon morceau d'histoire provinciale que M. Latreille a écrit dans la première moitié de son livre.

E. Zola. Correspondance. — Les lettres et les Arts. Bibliothèque Charpentier, 1908, in-16.

Le second volume de la correspondance de Zola n'est pas moins intéressant que le premier. Dans l'autre, on voyait Zola avant Zola, pour ainsi dire ; on saisissait les forces du tempérament et les influences du milieu qui furent disciplinées ou réprimées par la conviction naturaliste Ici, on assiste au travail de construction de l'œuvre qui a donné à Zola son rang dans la littérature contemporaine, et qui le fera vivre, qu'on l'aime ou qu'on ne l'aime pas. On ne pourra du moins pas lui refuser l'estime et la sympathie, quand on lira ces lettres où l'homme se peint si laborieux, si dévoué à sa conception de l'art, si au-dessus de l'envie et des petites passions. Le prochain volume sera consacré à l'« Affaire » ; mais celui-ci nous fait comprendre comment la nature de Zola le prédisposait à se donner généreusement à une cause qui lui paraissait juste.

A. Seché et J. Bertaut. — L'évolution du théâtre contemporain. *Mercure de France*, 1908, in-16.

Etude intéressante, pleine d'idées ou justes ou qui valent d'être examinées et dont la discussion serait féconde. Il est assez difficile pour un amateur de s'y reconnaître dans les caprices de la production courante. MM. Seché et Bertaut nous aident à débrouiller cette confusion et à distinguer les grandes directions du théâtre français contemporain.

Romain Rolland. — Musiciens d'autrefois. Librairie Hachette et Cie, 1908, in-16.

Après les *Musiciens d'aujourd'hui*, M. Romain Rolland nous présente des *Musiciens d'autrefois*. Une étude magistrale sur Lulli, sous le titre modeste de *Notes*, sert de centre au volume. Avant, deux études sur les origines de l'opéra en Italie et en France (*L'Opéra avant l'Opéra — Le premier opéra joué à Paris : L'*Orfeo *de Luigi Rossi*). Après, trois essais sur Glück, Grétry, Mozart. Je suis trop incompétent en musique pour discuter et même pour apprécier les jugements de M. Romain Rolland sur les œuvres musicales, ni ses analyses techniques. Je suis plus à l'aise pour dire le bien que je pense de sa méthode. Avec beaucoup de connaissance du « métier » et une grande précision dans l'étude technique des maîtres, M. Rolland estime, avec raison, que la besogne du critique musical va plus loin. Il applique à la musique les méthodes qui ont donné de si féconds résultats pour la littérature. D'abord, recherche scrupuleuse et critique exacte des documents, de tous les documents, étude des fragments, des manuscrits, des œuvres de jeunesse, pour éclairer les chefs-d'œuvre ; étude des maîtres et des œuvres de second ordre, pour lier, encadrer, expliquer les maîtres et les œuvres de premier rang ; union de l'art et de la vie, lecture de l'œuvre à la lumière de la biographie et des documents psychologiques ; remettre l'œuvre en contact avec les grands mouvements d'idées et de sentiments de son époque et s'attacher à en saisir les rapports avec l'âme du public pour qui elle fut faite comme de l'auteur qui la fit ; enfin traiter la musique, ainsi qu'on fait la littérature et la peinture, comme une des grandes manifestations de l'activité humaine, comme une des « formes » où se révèle en chaque siècle la vie intérieure de l'humanité, et se demander ce que la musique apporte pour modifier ou enrichir l'idée qu'on se fait de chaque état de civilisation : car ainsi que la littérature, la musique en partie réflète, en partie complète l'image qu'une époque donne d'elle-même par le reste de son histoire, de ses institutions et de ses mœurs. Cette méthode que M. Rolland applique avec une sûreté vigoureuse donne une largeur et une portée singulières à son érudition technique. Son *Introduction*, « De la place de la musique dans l'histoire générale », est une belle esquisse de la philosophie de l'histoire de la musique : et ce qui m'en plaît, c'est que cette philosophie, ces larges vues générales qui s'imposent dès maintenant aux historiens de la civilisation, sont tout inductives et positives, obtenues par le classement méthodique et la critique méthodique des faits et des documents, sans fantaisie littéraire.

F. T. Marinetti. — Les dieux s'en vont, d'Annunzio reste. Dessin à la plume par **Valeri**. Paris. E. Sansot et Cie, 1908.

Amusante satire où il y a de la couleur, de la verve, et des griffes aiguës. M. Marinetti frappe souvent juste impitoyablement. Il reste qu'avec ses travers et sa rhétorique et ses plagiats, d'Annunzio a écrit quelques chefs-d'œuvre, et rien (à ma connaissance du moins) qui soit indifférent. Le pamphlet vaudra surtout contre certaines façons d'admirer qui ne sont pas très intelligentes.

Jean Picard. — La nuit méditatrice. Poèmes. E. Sansot et Cie, 1908, in-16.

Ce sont les *Nuits* d'une âme grave, qui, après les labeurs du jour, s'abandonne aux impressions de l'heure et du lieu, ou médite en la notant sur la saveur de la vie. M. Jean Picard se met sous l'invocation de Vigny : il me paraît que Lamartine serait encore à plus juste titre son patron. Il y a dans ce volume des pièces très réussies, celles surtout qui sont des nocturnes, ou qui notent des sensations de crépuscule ou d'automne. A noter aussi une certaine manière haute et tendre de prendre la vie. La facture, sans être trop « libérée », n'est pas entièrement traditionnelle. Un peu de mollesse et de monotonie dans la forme me paraît être l'écueil où ce talent très distingué risque parfois de tomber.

Hélène Picard. — **Les Fresques.** poèmes. E. Sansot et Cie, 1908, in-16.

Il y a une « nature » dans ce volume inégal. Malgré le titre, ce n'est pas de la peinture qu'il y faut chercher, c'est du sentiment, profond, débordant, ardent. L'image est plus riche et plus neuve, quand elle est le symbole de l'émoi intime, que lorsqu'elle reflète les réalités de l'univers sensible. L'expression est plus vigoureuse et plus large quand elle note la réaction de l'âme au contact de la vie, que lorsqu'elle veut rendre la forme des choses extérieures. Le pittoresque n'est atteint qu'à travers le sentiment. En un mot, ce qui compte dans ce livre est hymne ou rêverie plutôt que fresque. Çà et là des reflets, mais qui sont des indices de jeunesse et n'empêchent pas la personnalité de se faire jour : des reflets de maîtres très modernes, de maîtres d'aujourd'hui et à peine d'hier.

H. Focillon. — **Le demi-dieu.** Scènes et dialogues philosophiques. E. Sansot et Cie, 1908, in-16.

Dialogues philosophiques sur la valeur de la croyance religieuse; c'est écrit dans le goût de Renan, et Renan, je crois, eût été content de ce disciple. Des idées, de la finesse, de l'ironie, assez de tout cela pour faire lire ce petit livre avec plaisir.

M. P. Bourgain. — **Gréard,** *Un moraliste éducateur*, avec une préface par **Léon Bourgeois.** Hachette et Cie, 1907, in-16.

Ce n'est pas aux lecteurs de cette revue qu'il faut apprendre qui fut Gréard. On le retrouvera, on reverra les grands traits de son caractère et de son œuvre dans le livre de P. Bourgain. Par ce temps où tant de gens et surtout de jeunes gens sont enclins aux généralisations pessimistes, et, pour un certain nombre d'abus ou de scandales apparents, se croient le droit de dénoncer la corruption universelle, le règne du privilège, de la faveur et de l'injustice, il n'est pas inutile qu'on montre un des chefs de l'Université tel qu'il fut. Gréard a commis des erreurs, il a eu ses défauts : nul respect et nulle affection n'obligent à l'ignorer : mais il a eu une volonté droite, une pensée généreuse; il a administré honnêtement autant qu'intelligemment la portion de l'Université française qui lui était confiée.

C. Wagner. — Pour les petits et pour les grands. Librairie Hachette et Cie, 1907, in-16.

Je suis en retard avec M. Wagner. J'ai pourtant lu depuis longtemps son excellent livre. Tous les pères de famille, quelle que soit leur croyance, mais surtout s'ils admettent que la morale et la moralité ne sont pas strictement liées à une orthodoxie particulière, trouveront dans ces causeries une féconde matière à réflexions. Il y a là quelque chose de mieux que l'ouvrage littéraire d'un moraliste, on entend un brave homme proposer avec simplicité et avec chaleur les idées que sa conscience énergique et sa riche expérience de l'homme et de l'enfant lui ont suggérées.

Dr Toulouse. — Comment former un esprit. Hachette, 1908, in-16.

Il y a dans ce livre, qui est fait à la fois pour les instituteurs et pour les pères de famille, beaucoup d'obversations fines et pratiques à la fois. L'auteur est un homme de bon sens qui ne se paye pas de théories en l'air et qui fait un usage prudent et intelligent de sa science médicale.

Georges Lyon, recteur de l'Académie de Lille. — **Enseignement et religion, études philosophiques.** Paris, Félix Alcan, 1907, in-8.

Le principal morceau qui intéressera les pédagogues et les pères de famille est une étude très modérée et ferme sur l'Enseignement d'État et la pensée religieuse. Il est impossible d'être plus mesuré, plus respectueux de la foi religieuse que ne l'est M. Lyon : et ce n'est pas moi qui lui ferai le reproche d'avoir poussé le scrupule jusqu'à la limite où il fallait bien s'arrêter, sous peine de méconnaître d'autres droits aussi sacrés que ceux des croyants. Le reste du volume est occupé par quelques articles sur Locke et sur Hobbes, dont j'ai fort goûté la précision, la clarté et la justesse.

Ernest Seillière. — La philosophie de l'impérialisme. Le mal romantique, essai sur l'impérialisme irrationnel. — Librairie Plon, 1908, in-8.

La terminologie bizarre de ce livre me gêne un peu. Je n'entrevois qu'à la longue ce que peut être une définition de l'*impérialisme :* de même pour diverses autres formules chères à l'auteur. Il faut aussi donner au mot *romantisme* un sens vaste pour le représenter par Fourier et Stendhal. D'ailleurs le livre est ingénieux, curieux, abondant en observations et en idées qui retiennent l'attention. C'est un ouvrage systématique, doctrinaire et polémique. Aussi les deux études sur Fourier et Stendhal dont il est composé sont-elles par trop « unilatérales » ; elles ne montrent ou n'imaginent que du mal ; ce sont des réquisitoires, fort bien faits à coup sûr, et qui contiennent assez de vrai pour faire pendre les accusés. Mais il reste à entendre ce qu'on peut dire en leur faveur. Un historien devrait tenir compte aussi des

sentiments légitimes, des idées vraies, des intuitions fécondes qu'on peut trouver dans Fourier et Stendhal. Un historien surtout devrait se bien représenter la portée et les limites de la méthode biographique et de l'analyse psychologique. La folie ou les travers, les vices mêmes d'un écrivain ne suffisent pas à condamner son œuvre. Il faut se demander ce que ce fou, ce déséquilibré, ce vicieux a exprimé de pensées raisonnables et saines, et surtout quel sens le public a tiré de l'œuvre, comment il a voulu en être affecté. Le public est fort indifférent à la personne de l'auteur, et il interprète l'œuvre par rapport à soi et à ses besoins, non par rapport à celui qui l'a faite et à ses intentions. La conscience publique rectifie les livres, éliminant ce qu'elle ne peut assimiler, le meilleur, d'ailleurs, aussi souvent que le pire. Il se peut donc que les parties malsaines du caractère d'un écrivain, même fort apparentes dans ses ouvrages, ne doivent occuper qu'une petite place dans l'histoire de son influence. Chaque espèce est à examiner de près Rousseau a mis ses enfants à l'hôpital, et il a r appris aux gens du monde à aimer les enfants. Une histoire attentive du fouriérisme montrerait seule si c'est par ses parties de folie ou de sagesse que Fourier a le plus agi. D'ailleurs il en est de même dans toute l'histoire. Trouver dans Jeanne d'Arc une visionnaire, une folle ou demi-folle, n'est pas le moins du monde la juger, ni juger son œuvre : visionnaire, elle l'était, mais avec bien du sens; et d'autre part, l'excitation qu'elle produisit dans les âmes fut parfaitement saine et normale. — Je ne m'oppose pas du tout au sens large que M. Sellière attribue au mot *romantique*, pour désigner une forme de tempérament qui régna ou fut fréquente, depuis 1750 ou 1760 jusque passé 1850, et dont la domination n'a point encore été tout à fait détruite. Je ne m'oppose pas à ce que, sociologue ou psychologue avant tout, M. Seillière élimine de son étude les arts et les lettres, c'est-à-dire les domaines où le tempérament romantique a produit incontestablement de beaux et d'utiles effets. J'admets la définition : « Le *romantique* est l'homme en qui la sensibilité et l'imagination prédominent sur la raison. » Ou plutôt je la rectifierais ainsi : « Le *romantique* est l'homme en qui l'imagination prévaut sur la raison. » Car la prédominance de la sensibilité ne me paraît pas constituer un tempérament romantique. Les égoïstes, les vicieux, les passionnés, avares, joueurs, ivrognes, libertins, n'ont souvent rien de romantique. Et il y a de bonnes âmes, que le sentiment mène, qui suivent les mouvements spontanés et comme instinctifs de leur cœur, et qui n'ont rien du out de romantique : il y a des bontés exquises, infinies, et parfaitement raisonnables. Le romantisme me paraît essentiellement constitué par l'intervention de l'imagination dans les rapports du sentiment et de la raison, par la déformation, l'agrandissement, l'exaspération imaginative, des sensations. des perceptions et des désirs : à partir du moment où la notion du vrai et du réel se trouble, où la capacité d'employer les criteriums naturels du réel et du vrai s'affaiblit, où l'on imagine au lieu de percevoir et de connaître, le romantisme commence. Et voilà pourquoi le romantisme, même en art et en littérature, ne produit pas seulement de bons effets. Voilà pourquoi, dans l'ordre pratique, social ou moral, il n'en produit guère que de mauvais : je suis aisément sur ce point de l'avis de M. Seillière. Cependant il faut bien entendre que le romantisme n'est pas une doctrine, mais un tempérament. Certains de ses adversaires l'ont méconnu. Il n'est pas attaché aux idées libérales plus qu'aux idées conservatrices. Il y a un romantisme révolutionnaire, un romantisme féodal, un romantisme monarchique, un romantisme catholique; il y a un romantisme humanitaire et il y a un romantisme anti-humanitaire. Il y

a même un romantisme anti-romantique. Le romantisme a été un vaste courant qui s'est étendu à un certain moment dans toute l'Europe, inondant tous les domaines de l'activité esthétique, politique, religieuse, sociale, morale, et s'infiltrant dans toutes les sectes, doctrines et partis. M. Seillière ne le méconnaît pas, quoiqu'il aide à le méconnaître en personnifiant le mal romantique dans Fourier et dans Stendhal, Je pourrais n'être pas de son avis dans bien des applications qu'il fait de ses conceptions de l'impérialisme et du romantisme : mais il faut me borner. Je veux seulement signaler la note de la page 187 qui est un très intelligent programme de conservation sociale sans réaction, ou, comme dit l'auteur, de *démocratie rationnelle*.

AVIS. — Je prie Messieurs les Auteurs et Messieurs les Éditeurs qui m'envoyaient des ouvrages pour compte rendu, de vouloir bien les adresser dorénavant à M. Gustave Rudler, qui fera désormais l'examen des livres nouveaux dans la *Revue Universitaire*.

GUSTAVE LANSON.

Gustave Lanson, Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris. — **Un manuscrit de Paul et Virginie**, étude sur l'invention de Bernardin de Saint-Pierre ; in-8 de 38 p. ; Edition de la Revue du Mois, Paris, 1908.

En attendant l'édition qu'il prépare, M. Lanson a tiré des manuscrits aujourd'hui connus de *Paul et Virginie* une étude sagace sur l'invention de Bernardin, ses procédés, ses directions. On y voit le sens réaliste et artiste, la sentimentalité, la religiosité lutter, curieusement et longuement, avant de se mettre en équilibre ou de s'évincer.

Louis Wittmer, Docteur ès Lettres. — **Charles de Villers** (1765-1815). Un intermédiaire entre la France et l'Allemagne et un précurseur de Mme de Staël. — Étude de littérature comparée. — Genève, Georg, Paris Hachette ; 473 p., in-8.

Villers méritait l'important et savant ouvrage que M. Wittmer lui consacre. Par sa collaboration au *Spectateur du Nord*, par son zèle à introduire le kantisme en France, par son influence sur Mme de Staël, dont il a, dès 1798, déterminé pour sa large part les idées littéraires, Villers a joué un rôle assez important dans la diffusion de l'esprit allemand en France, et par conséquent dans la constitution du romantisme. Sur ces points, qui sont essentiels, et sur bien d'autres, M. Wittmer a fait une très riche moisson. Il est d'une ville où la culture allemande et la culture française voisinent ; il s'est documenté à Paris, à Hambourg, dans les Archives publiques et privées ; son effort scientifique mérite la plus vive estime. Mais la haute portée de son livre est de nous esquisser l'histoire de l'esprit français dans son attitude à l'égard de l'Allemagne, lentre 1792 et 1815. Ici, j'aurais à dire ; je trouve un peu légère et courte l'idée qu'il a de nous. Villers est un cas très curieux de germanophilie aiguë généralisée. Tout l'enchante de l'Allemagne ; de la France tout l'exaspère. Deux traits entre autres me paraissent commander chez lui cette étroitesse : il a l'âme spontanément *morale, vertueuse, religieuse,*

et il est *Émigré* : voilà ses tendances, et voilà ses bornes. En fait, il n'entend guère la pensée française; l'homme qui trouve à louer chez Descartes « plus d'une idée remarquable », ne comprend rien au rationalisme, qui est notre création propre, originale, et dont le sensualisme, l'empirisme, le matérialisme de son temps n'étaient que les succédanés un peu étroits et plats. M. Wittmer a bien vu, et de mieux en mieux, celles des insuffisances de Villers qui tiennent à son tempérament emporté et aux circonstances; puisqu'il jugeait à propos de dire son mot dans le débat, il aurait dû critiquer aussi et surtout sa philosophie et son point de vue intimes. Mais il croit lui-même au kantisme, et son kantisme lui a masqué la profondeur et la solidité de notre rationalisme. Sans génie pour la plupart, nos Idéologues représentent une grande tradition, qui a bientôt trois cents ans d'existence, qui éclate dans notre Révolution comme dans notre philosophie, qui est proprement l'esprit français, qui, pour n'être pas métaphysique et morale au sens allemand, n'en embrasse pas moins toute la pensée et toute la vie, et qu'il est (peut-être) permis de rejeter, mais non de méconnaître. Ils ont eu deux torts, considérables : ignorer et dédaigner. S'ils avaient connu, compris, admiré, et rejeté les métaphysiques allemandes, nous sommes plusieurs qui les en louerions sans réserve. Ils avaient approché, plus que Kant et par un meilleur chemin, de la science, où nous autres rationalistes voyons le seul fondement valable de la morale comme de tout le reste. A balancer son point de vue par le point de vue inverse, M. Wittmer aurait gagné de ne pas réveiller bien des questions litigieuses, qu'il fallait, surtout dans une étude de ce genre, maintenir rigoureusement sur le terrain historique. Mes réserves retirent d'ailleurs peu de chose à son substantiel et riche travail, qui lui fait le plus grand honneur, à lui et à ses maîtres de l'Université de Genève (il est dédié au Professeur Bernard Bouvier); il demeure tout entier, moyennant une distribution autre de la lumière. — Quelques observations, comme il s'en trouve toujours à faire en ces vastes travaux. P. 44 et ailleurs, kantianisme et kantisme? — 68 *distinction* du transcendantal, etc. — 80 et passim, François de Neufchâteau ne s'appelle-t-il pas François, plutôt que Neufchâteau? — 93 Bouterwerk : belle autorité en faveur de Villers contre le sensualisme! — 200 *hypocatholicisme*, etc. (catholicisme déguisé) — 239, note, est-ce bien 1803? — 240 n. 2. lire août 1804 et non 3 — 181, 187, 188, 347, la lettre mentionnée ou reproduite d'après Isler comme d'août 1810 est, si je ne me trompe, de 1805; 1805 me paraît après une vérification rapide la seule année qui concilie tous les faits en présence, notamment le séjour de Hochet à Coppet (voir Usteri et Ritter, Lettres de Mme de Staël, 184 et 186; lettre inédite de B. Constant à Hochet, du 4 novembre 1805) — 338 Citer Ferrand! M. Wittmer ne le suivrait assurément pas jusqu'au bout.

Edouard de Morsier. — Études allemandes. Paris, Plon, 1908; in-16, 275 p.

Études documentées, alertes et utiles. La France y tient une large place, par Nordau, par Heine, par Louis Bœrne surtout, « un écrivain franco-allemand », qui a répandu notre esprit libéral en Allemagne, après la Révolution de Juillet, par ses *Lettres de Paris*; la contrepartie en cela de Villers; d'ailleurs un grand talent et un grand caractère. Aussi M. de Morsier le tient-il presque en affection; il est à l'aise avec lui, il peut admirer, et estimer.

E. Rodocanachi. — Boccace poète, conteur, moraliste, homme politique. — Paris, Hachette, 1908, in-8 IV, 252 p. — 6 planches hors texte.

M. Rodocanachi, en s'aidant des travaux antérieurs, disserte fort agréablement sur Boccace. Il cherche sa biographie morale dans ses œuvres, le Décaméron excepté, qui est la moins personnelle de toutes, et qui pourtant survit seule en France à toutes les autres. C'est dire qu'il redresse et enrichit sensiblement l'idée qui a cours chez nous sur Boccace. Le volume est beau, belle l'impression, belle l'illustration.

A. Lombard, professeur à l'Académie de Neuchatel.—**La querelle des Anciens et des Modernes; l'abbé du Bos**; Étude suivie d'une notice bibliographique (Recueil de travaux publiés par la Faculté des Lettres, 4e fascicule); in-8, 59 p.; Neuchatel, Attinger; Paris, Picard; Leipzig, Otto Harassowitz, 1908.

L'étude de M. Lombard ne fait pas double emploi avec la thèse récente de M. Braunschwig; elle est moins philosophique, plus historique, plus érudite, très au courant, très bonne. De même sa notice bibliographique double, corrige, enrichit celle de M. Braunschwig, mais ne l'annule pas, M. Braunschwig ayant eu connaissance de la collection du Comte de Troussures. — La fameuse phrase de Labruyère « Tout est dit... », sous ses airs de fait, de fait brutal, me paraît moins une constatation objective (car bien des faits la démentent, même au XVIIe siècle) qu'une affirmation dogmatique; au fond elle est née de la théorie classique de l'invention, qui est elle-même très largement *à priori*; elle suppose donc le culte des anciens et ne le fonde pas.

Christian Maréchal, agrégé de l'Université. — **Le Véritable « Voyage en Orient » de Lamartine**, d'après les manuscrits originaux de la Bibliothèque Nationale (Documents inédits). In-8, 211 p., Paris, Bloud.

J'ai voulu donner un coup de sonde à la Nationale dans le ms N. a. f. 43, Lamartine; j'ai regret à le dire, les résultats n'en sont pas très favorables à la publication de M. Maréchal. Je passe sur les menues malfaçons : mots barrés, gribouillés ou récrits, changements d'écriture que l'on n'indique ou n'étudie pas, et qui importent cependant pour décider si le ms est un premier jet ou une copie; orthographe et ponctuation assez arbitrairement corrigées; pagination du ms presque toujours indiquée hors de sa place, etc. Mais le texte n'est pas correct. J'ai collationné les p. 77-137 : j'y ai découvert une large centaine d'erreurs. En voici des échantillons (je modernise la graphie et ne fais entrer dans le compte des lignes que le texte en gros caractères) : lire : p. 77 (toute la suscription est omise) : En rade — mouillé devant le golfe de Montredon le 10 juillet mardi jour où j'ai mis à la voile — l. 9 : aberration — p. 78, l. 7 : quelques âmes, voix — p. 80, l. 12 : terre notre — 18 : quelque tems — p. 82 l. 15 : J'étais — p. 85 l. 16 M. M. lit : que l'on; le ms porte à la fin de la ligne un mot discutable qu'on peut lire quel (il n'y a pas d'apostrophe, pas de *on* au début de la ligne suivante) ou quil (il n'y a pas d'apostrophe non plus, ni de point sur l'i). Je préférerais cette dernière lecture, mais il fallait à tout le moins l'indiquer. — p. 87, l. 2 : 10 juillet 1832 — p. 91, l. 4-5 jardin ? quasi ? quarré entouré — 10 touchante

p. 92, l. 14 : trouve — p. 93, l. 1-2 : beaucoup ! et au delà de nos désirs ! [? Même] pour nos [? âmes, amis] pour la France, pour l'homme et pour [? nous] — p. 97, l. 2-3 : à mon tour est une conjecture improbable : le ms est illisible — l. 7 enfant surtout — l. 8-9 : dans la chaloupe manque au ms — p. 99, l. 3 harmonies entre tous les éléments comme il y en a une générale — l. 9 : l'instinct divin — p. 100, l. 10 : nature. Voilà tout — p. 101, l. 9 : femmes, leurs mères et — p. 102, l. 4 : aussi riches que — 14 monde d'êtres : paraît barré, mais ne l'est pas, je crois — p. 106, l. 5 : rose : récrit sur rouge — p. 108, l. 1 : vallée — p. 110, l. 7 : la voile — l. 11 : entendis — p. 112, l. 3 ss : fortes, où se... sociales, foyer des mœurs, cent fois — p. 113, l. 4 : tombés et épars — p. 114, l. 9 des gerbes — 14 vert jaune — p. 115, l. 6 pour s'enraciner et y — 12 oliviers qui sont jettés derrière : images — p. 116, l. 7 gauche un ravin profond sur un rocher blanc où coule et gémit une — 12 attaché — p. 120, l. 8 raccommodant des voiles déchirées avec — p. 123, l. 10 Regina, l'Ave Maris Stella — 11 tendre, triste, plaintif — p. 125, l. : même ou plutôt : barré et qui se retrouve cinq lignes plus bas — p. 126, l. 3-4 : un navire en feu ! manque au ms — p. 127, l. 15 livre éclatant — p. 128, l. 10 montagnes. Le vaisseau descend et remonte lourdement chacun de ces profonds ravins. Pour — p. 129, l. 2 bonds du vaisseau — 3 mâts, aux palpitations des voiles, aux sifflements — 15 tombe, la — p. 130, l. 11 vent qui l' — p. 131, l. 5 s'élance — p. 133, l. 9 quelques bouffées — p. 135, l. 8 librement et sans conducteurs — 10 élevées, grises — p. 136, l. 14 impératifs. Ils s'offrent à remettre une lettre à l'agent consulaire de France à Saint-Antioche, à nous procurer des vivres et de l'eau. Je — 15 équarissent : récrit à l'encre (jaunie et passée) sur écartèlent, barré. — Il y aurait à dire aussi à la disposition typographique. — M. Maréchal nous annonce la publication de *Jocelyn* et de la *Chute d'un Ange* ; il comprendra qu'il doit faire deux collationnements au moins, l'un sur manuscrit, l'autre sur premières épreuves. Il a étudié dans une intéressante introduction, à laquelle je ne puis plus m'arrêter, la direction et la valeur des corrections de Lamartine.

Le R.P. Hilarin [**Felder**] de Lucerne, des FF. Mineurs Capucins, Docteur en théologie. — **Histoire des Études dans l'ordre de Saint-François, depuis sa fondation jusque vers la moitié du XIIIe siècle.** Traduit de l'allemand par **Le T.R.P. Eusèbe de Bar-le-Duc** etc. ; Paris, Picard ; Couvin Maison Saint-Roch etc. ; 574 p. in-8.

Je ne puis que rendre hommage à mon tour à l'érudition considérable, au labeur énorme du R. P. Malgré quelques zigzags de dialectique un peu compromettants et une certaine fougue apologétique inquiétante, mais qui anime ces grosses masses de documents et d'analyses, il a rempli son but prochain, qui était de venger Saint François et son ordre des accusations d'ignorance et d'obscurantisme portées contre eux ; mais surtout il jette une vive lumière sur la vie intellectuelle et religieuse du moyen âge. De longtemps il n'avait paru sur ce sujet de travail aussi nourri.

GUSTAVE RUDLER.

Chronique du mois

La question des boursiers et les rhétoriques supérieures. — Les trompe-l'œil de la décentralisation. — L'inspection générale dans l'enseignement supérieur. — Faut-il la rétablir ? — Si l'on a de l'argent de trop. — Ce qu'on peut en faire.

A la fin de l'année classique, le *Bulletin administratif* a publié une circulaire intéressant le mode de nomination des boursiers de l'État et leur transfert d'un établissement dans un autre.

Très sage dans sa première partie, cette circulaire rappelle que la prolongation de bourses secondaires ne peut être accordée, après dix-neuf ans, qu'aux élèves inscrits au tableau d'honneur des boursiers. D'autres prolongations peuvent être accordées, après vingt ans aux élèves admissibles aux grandes écoles ou tout au moins à ceux qui n'ont manqué l'admissibilité que par suite d'un accident.

Le crédit des bourses est très limité et les demandes de bourses ne le sont malheureusement pas. Le détenteur d'une bourse, s'il reste un travailleur médiocre, gaspille d'abord en pure perte l'argent de l'État puisque, après des échecs réitérés, il finit par tomber dans la catégorie des ratés. Il tient en outre la place de jeunes gens qui valent mieux que lui et qui, faute de subsides, ne peuvent s'élever aussi haut que le comportent leurs mérites. Un mauvais boursier nuit aux autres sans aucun profit pour lui-même.

La partie de la circulaire ministérielle relative au transfert des boursiers est peut-être plus contestable. Vous savez qu'aucun boursier ou remisier ne peut être nommé boursier d'honneur dans un établissement qui prépare aux grandes Écoles sans que son transfert ait fait l'objet d'une demande adressée au Ministre et d'une réponse l'autorisant.

Qu'arrive-t-il neuf fois sur dix dans la pratique ? Une famille qui a un fils boursier dans un lycée de province demande-t-elle par exemple son transfert à Paris ? Aussitôt apparaît le recteur de la région qui oppose son veto et travaille à la fois l'administration et la Commission des bourses pour conserver cette ouaille volage qui veut s'écarter du troupeau...

Le but du recteur, vous l'avez deviné. Il a une rhétorique supé-

rieure au chef-lieu de l'Académie et adieu la rhétorique si ses candidats s'égrènent et filent un à un sur Paris! Il plaide au nom du prestige de l'établissement et de la décentralisation intellectuelle, et les trois quarts du temps il obtient gain de cause. C'est fort bien, certes, quand il s'agit d'un de ces lycées florissants qui trouvent dans la région même tous les éléments nécessaires à leur prospérité. Mais en est-il de même dans toutes ces divisions administratives inégales et un peu factices qu'on appelle des Académies? Il ne faudrait pourtant pas compromettre une bonne cause en liant le sort des Universités provinciales à celle des Académies. Ces dernières ont un vice originel qui fut dénoncé très vigoureusement lors de la création des Universités provinciales. Est-il absolument nécessaire qu'il y ait en province autant de rhétboriques supérieures qu'il y a d'Académies? A quoi bon conserver des chaires inutiles en y retenant de force une population factice qui ne demande qu'à s'évader vers les grands centres? On maintient ici et là des rhétoriques supérieures sous l'empire des mêmes sentiments qui nous empêchent de supprimer tant de sous-préfectures qui ne sont que des boîtes aux lettres, et tant de tribunaux de première instance qui n'ont pas de causes à juger. C'est pourquoi nous ne verrions aucun inconvénient à ce qu'on supprimât les rhétoriques qui ne sont pas nées viables à la condition de renforcer d'autant les autres.

Et, par les autres, nous n'entendons pas, parler des seuls lycées de cette Université de Paris qu'on accuse, à tort ou à raison, de tirer toujours la couverture. N'avons-nous pas à maintes reprises donné des gages à la cause des Universités provinciales? Elles sont trop, c'est entendu, mais celles qui végètent finiront peut-être par tomber d'elles-mêmes comme une branche morte se détache d'un arbre vigoureux. Nous les voudrions moins nombreuses, mais nous les voulons autonomes, avec leurs traits distinctifs, leur originalité propre et, par suite, nous verrions avec inquiétude le rétablissement d'une institution disparue et qui a fait mine de ressusciter dernièrement : l'inspection générale de l'enseignement supérieur.

Nous avons connu les derniers titulaires de la fonction. C'étaient, pour la plupart, des savants fort distingués comme Berthelot, par exemple, mais qui, généralement, n'inspectaient rien du tout. C'était un titre qui permettait de rémunérer plus dignement leurs services et leur apportait à la fois honneur et argent.

Est-il vrai qu'on projette de rétablir cette grasse sinécure au profit de l'Université de Paris? La province s'en est émue et a fait un accueil plutôt frais à ce ballon d'essai. « Quelque choix qu'on fasse, dit la *Dépêche de Toulouse*, parmi ces professeurs membres

de l'Institut, du Comité consultatif, ils n'en sont pas moins les collègues des professeurs de Faculté de province, et ne sauraient remplir auprès d'eux les fonctions d'inspecteur sans qu'il en résulte les plus regrettables froissements. Toutes les Universités doivent être égales. Il n'est pas admissible que l'une d'elles exerce, par quelques-uns de ses membres, un contrôle sur les autres. »

Ce projet, ajoute notre confrère Louis Braud, est « insensé », il serait attentatoire à la dignité de nos professeurs. Il porterait un coup funeste aux Universités de province.

Ce qu'on paraît redouter le plus, en effet, c'est la subordination de la province à Paris, la surveillance de la haute police sorbonnesque sur toutes les Universités de moindre grandeur. Les auteurs du projet pourraient répondre, il est vrai, que rien n'empêcherait de choisir ces inspecteurs parmi les plus éminents professeurs de la province. Mais, outre qu'on ne voit pas très bien un professeur d'Aix ou de Poitiers venant inspecter les cours de la Sorbonne, le projet n'en est pas moins contraire par son essence même aux principes qui ont guidé les fondateurs des Universités provinciales.

Ils voulaient assurer à chacune d'elles son indépendance, son autonomie, sa vie propre. Un contrôle, quel qu'il soit, ne pourrait que nuire à son originalité et gêner ses libres mouvements. Les juges naturels des professeurs de l'enseignement supérieur, c'est le monde des savants et des lettrés qui connaît et apprécie leurs travaux, qui seul a qualité pour les comparer et assigner à chacun la place qui lui revient. A quoi pourrait bien servir l'organisation de ces tournées en province sinon à assurer quelques prébendes de plus à ceux qui ne sont déjà que trop bien pourvus? De quelle sanction pourraient-ils user s'ils n'étaient pas contents de ce qu'ils ont vu et entendu? Quel serait le critérium de leurs jugements? Quels signes d'infaillibilité pourraient-ils bien invoquer pour légitimer leur intervention et adresser des observations à un collègue beaucoup plus fort qu'eux dans l'ordre des études auxquelles il s'est adonné? Car enfin dès qu'on entre dans cette voie il n'y a aucune raison pour s'arrêter. Après avoir fait inspecter la province par la Sorbonne, ne serait-il pas logique de soumettre à l'inspection la Sorbonne elle-même? *Quis judicabit ipsos judices* Ne faudrait-il pas créer un corps spécial pour inspecter les inspecteurs?

Que si le ministère de l'instruction publique a de l'argent mignon, qu'il se garde bien de l'employer à remplir l'escarcelle des profiteurs et des sinécuristes. Il ne manque pas de professeurs en province qui tirent la langue en attendant des promotions qui

ne viennent pas. Il y a des œuvres scolaires et post-scolaires qui végètent faute de ressources ou qui n'obtiennent de l'État que des subventions misérables. Le régime de l'autonomie des lycées a provoqué sur certains points des économies sordides qui finiraient par porter atteinte au bon renom de notre enseignement secondaire. Si l'État peut desserrer les cordons de sa bourse, qu'il le fasse pour soutenir des œuvres vraiment utiles et non pour relever des institutions surannées et rétablir des inspecteurs dont les seules tournées profitables seraient des tournées chez le percepteur.

André Balz.

Echos et Nouvelles

L'université et le fonctionnarisme. — « L'enseignement secondaire français est-il essentiellement une pépinière de fonctionnaires ? » Bien des gens répondent : oui, sans contrôle. M. Paul Crouzet a eu l'idée de rechercher ce que deviennent, en réalité, les deux centaines d'élèves qui sortent en moyenne chaque année d'un établissement comptant 1300 élèves environ [1]. Établir une pareille statistique est une entreprise ardue, plus compliquée qu'il ne paraît, puisque les renseignements ne sont pas toujours faciles à obtenir et qu'ils ont toujours besoin d'être contrôlés. Nos lecteurs connaissent assez M. Crouzet pour être sûrs qu'il s'est acquitté au mieux de cette tâche.

L'enquête avait été limitée à un collège de Paris, le collège Rollin ; voici quels résultats elle a donnés :

Sur 50 élèves de 3e classique, 2 seulement ont quitté l'établissement, pour se préparer, 1 à l'agriculture, 1 au commerce.

Sur 80 élèves de 3e moderne, 30 l'ont quitté pour se diriger soit vers les carrières commerciales (18), soit vers les carrières industrielles (8), soit vers l'agriculture (2), soit vers l'école dentaire (2).

De la 2e classique sont sortis 2 élèves qui sont entrés dans des maisons de commerce ; de la 2e moderne (D) : 14 (10 commerçants, 3 industriels, 1 agriculteur.)

Après la classe de 1re, 5 élèves des sections classiques, qui avaient obtenu la première partie du baccalauréat se sont tournés vers le commerce. Des 19 élèves qui ont quitté le collège après la 1re moderne, 9 ont choisi le commerce, 8 (dont 6 bacheliers) l'industrie, 2 seulement (qui ne sont pas bacheliers) aspirent à devenir fonctionnaires.

Des 24 élèves sortis de philosophie, 20 ont opté pour les professions libérales (14 font leur droit, 5 leur médecine), 4 pour les carrières économiques.

Des 11 élèves de la section moderne, 6 ont opté pour les professions libérales, 6 pour les carrières économiques.

Ajoutons à ces résultats ceux que donnent les classes préparatoires aux Écoles du gouvernement et nous arrivons à ce total :

1. *La Grande Revue*, 10 juin 1908.

Commerce : 53.
Industrie : 23.
Agriculture : 5.
Professions libérales et Écoles du gouvernement : 50,

ce qui donne une proportion approximative de 62 °/₀ pour les carrières économiques, et de 38 °/₀ pour les professions libérales et les Écoles du gouvernement.

Serait-ce donc l'enseignement le plus désintéressé en principe qui se trouverait former le plus d'activités pratiques? demande M. Crouzet. On ne sera fixé sur ce point que si tous les établissements scolaires se décident à établir des statistiques analogues.

Légion d'honneur. — Parmi les dernières nominations faites sur la proposition du ministre de l'Instruction publique, voici celles qui intéressent plus particulièrement le corps enseignant :

Promu au grade d'officier : M. Noguès, professeur de mathématiques spéciales au lycée Janson de Sailly;

Nommés chevaliers : MM. Marchand, inspecteur d'académie à Montpellier; Andoyer, professeur à la Faculté des sciences de Paris; Dejob, professeur adjoint à la Faculté des lettres de Paris; Lefèvre, doyen de la Faculté des lettres de Lille; Mariéjol, professeur à la Faculté des lettres de Lyon; Gachon, doyen de la Faculté des lettres de Montpellier; Bédier, professeur au Collège de France; Mme Desparmet, directrice du lycée de jeunes filles de Lyon; MM. Caron, professeur de géométrie descriptive au lycée St-Louis; Roques, professeur au lycée Condorcet; Marchal, professeur au lycée de Belfort.

Concours universitaires en 1909. — Il a été arrêté que désormais la durée de la préparation surveillée de la leçon de philosophie aux épreuves définitives du concours d'agrégation de philosophie sera portée de 5 heures à 6 heures.

Pour les compositions de langues vivantes aux concours de l'enseignement secondaire des jeunes filles (agrégation, certificat d'aptitude, école de Sèvres), les aspirantes ne devront faire usage que des dictionnaires autorisés pour le baccalauréat.

Les candidats à la licence ès lettres, série Langues et littératures étrangères vivantes, pourront à leur gré subir séparément et dans l'ordre choisi par eux, devant la même Faculté, les épreuves déterminées par le décret du 8 juillet 1907 (A. *Latin et français.* — B. *Langues et littératures étrangères vivantes*).

Enseignement secondaire des jeunes filles. — Le *Bulletin administratif* du 8 août a publié un nouveau programme

de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les lycées et collèges de jeunes filles.

Résultats des Concours universitaires en 1908.

Agrégation de Philosophie. — *Admis* : MM. 1. Hubert (René). — 2. Reynier (Jean). — 3. Schlegel (Jean); — 4. Mamelet (Camille); — 5. Davy (Georges); — 6. Poyer (Georges); — 7. Bourjade (Jean).

Agrégation des Lettres, — *Admis* : MM. 1. Picard (Pierre); — 2. Rauphilet (Albert); — 3. Morize (André); — 4. Latzarus (Emile); — 5. Ferrère (Étienne); — 6. Alline (Henri); — 7. Striffling (Georges); — 8. Duvieux (Philippe); — 9. Bourgey (Jean); — 10. Bouvier (Jean); — 11. Lafont (Roger); — 12. Lefebbre (Edmond); — 13. Lesur (Henri); — 14. Frère (Henri); — 15. Berthaut (Henri); — 16. Dureau (Émile); — 17. Charvet (Antoine); — 18. Houlès (Edmond); — 19. Ferrand (Paul).

Agrégation de Grammaire. — *Admis* : MM. 1. Flandin (Henri); — 2. Cohen (Marcel); — 3. Rollat (Pierre); — 4. Rebeillé (Gustave); — 5. Daïan (Joseph); — 6. Laurent (Alexandre); — 7. Grandjacquot (Hubert); — 8. Audibert (Louis); — 9. Waltz (Jean); — 10. Alexandre (Rémy); — 11 [Ex œquo]. Delort (Émile); Tridon (Charles); 13. — Coquillard (Joseph); — 14. Boucley (Louis); — 15. Rousset (Alexandre); — 16. Massinon (Maurice); — 17. Mesnard (Pierre); — 18. Ortial (Gustave).

Agrégation d'Histoire. — *Admis* : MM. 1. Hautecœur (Eugène); — 2. [ex æquo]. Bloch (Marc); Doucet (Roger); — 4. Ambrosi (Ambroise); — 5. Meininger (Paul); — 6. Ancel (Jacques); — 7. Robert (Élie); — 8. Crémieux (Albert); — 9. Malaurie (Albert); — 10. Thibaudet (Antoine); — 11. [Ex æquo]. Ballot (Charles); Haury (Paul); — 13. Bonnefoy (Lucien); — 14. Pierre (Georges); — 15. Couqueberg (René); — 16. Mitard (Maximilien).

Agrégation de l'Enseignement secondaire des Jeunes filles. — (*Ordre des Lettres*). — I. Section littéraire. — *Admises* : Mlles 1. Rapp (Jeanne); — 2. Préceptis (Albertine); — 3. Raynaud (Adèle); — 4. Teutscher (Félicie); — 5. Mme Fernier, *née* Odinot (Marcelle); — 6. Mlle Vignes (Madeleine); — 7. Langlois (Maria); — 8. Gorsse (Pauline); — 9. [ex æquo] Blum (Marcelle), Texcier (Émilie). — II Section historique. — *Admises* : 1. Mme Brun, *née* Callot (Henriette); — Mlles 2. Monod (Gertrude); — 3. Guerby (Jeanne); 4. Billet (Marie).

Ordre des Sciences. — I Sciences mathématiques. — *Admises* : Mlles 1. Chandon (Edmée); — 2. Stieltjès (Edith); — 3. Laurent

(Eugénie); — 4. Meyer (Henriette); — 5. Fliess (Marie). — Sciences physiques et naturelles. — *Admises* : 1. Mlles Klein (Marthe); — 2. [ex æquo] Fermond (Marie); Lapotaire (Alice); — 4. Méjean (Pauline); — 5. Deprez (Maria); — 6. Maillet (Gabrielle).

Agrégation d'Allemand. — *Admis* : MM. 1. Meyer (Antoine); — 2. Alran (Bernard); — 3. Bertaux (Félix); — 4. Pitrou (Robert); — 5. Goetscyh (Albert); — 6. Bordier (Gustave); — 7. Bloch (Albert); — 8. Gontard (Jean); — 9. Colson (Jean); — 10. Waldner (Jean); — 11. Joffroy (Georges); — 12. Guinaudeau (Olivier); — 1. Mlles Bianquis (Geneviève); — 2. Ponchont (Angèle).

Agrégation d'Anglais. — *Admis* : MM. 1. Marcault (Émile); — 2. Audra (Émile); — 3. Lanoire (Jean); — 4. Cornuel (Paul); — 5. Champenois (Jacques); — 6. Launay (Eugène); — 7. [ex æquo] Hovelaque (Henri); Renard (Robert); — 9. Gauthier (Charles); — 10. Rabache (Georges); — 11. Chemin (Camille); — Mlles 1. [ex æquo] Bertoux (Alice); Villard (Léonie); — 3. Dupouts (Jeanne).

Agrégation d'Espagnol. — *Admis* : MM. 1. Boussagol (Gaston); — 2. Pradel (Albert).

Agrégation d'Italien. — *Admis* : 1. M. Ronzy (Pierre).

Agrégation des Sciences Mathématiques. — *Admis* : MM. 1. Valiron (Georges); — 2. Châtelet (Albert); — 3. Trousset (Jacques); — 4. Hennequin (Aimé); — 5. Marty (Joseph); — 6. Portalier (Alexandre); — 7. Anzemberger (Émile); — 8. Giret (Marcel); — 9. Defournaux (Alexis); — 10. Got (Louis); 11. Nourry (Eugène); — 12. Ranson (Henri); — 13. Forgeron (Lucien).

Agrégation des Sciences Physiques. — *Admis* : MM. 1. Boutaric (Augustin); — 2. Dupont (Honoré); — 3. Ollive (Samuel); — 4. Tian (Albert); — 5. Heuriot (Émile); — 6. Lattès (Charles); — 7. Ponchon (Marcel); — 8. Villey-Desmeseret (Jean); — 9. Perrin (Lucien); — 10. Labory (Pierre); — 11. Jaloustre (Léon); — 12. Varon (Gustave); — 13. Charles (Léon); — 14. Dubroca (Marcelin); — 15. Bottin (Alphonse); — 16. Anstett (Philippe).

Agrégation des Sciences Naturelles. — *Admis* : MM. 1. Bounoure (Augustin); — 2. Desroche (Paul); — 3. Chemin (Émile); — 4. Mansion (Aimé); — 5. Mire (Charles); — 6. Lamorlette (Amédée).

Certificat d'aptitude a l'enseignement de l'Allemand. — *Admis* : MM. 1. Saugrain (Henri); — 2. Dax (Charles); — 3. Rigaudières (Armand); — 4. Miquelard (Auguste); — Hagen (Hans) [au titre

étranger]; — 5. Lewtow (Benjamin); — 6. Béché (Louis); — 7. Carpentier (Victor); — 8. [ex æquo] Demand (Léon); Page (Antoine); — 10. Gambier (Ludovic); — 11. [ex æquo] Euvrard (François); Leray (François); — 1. Mmes Schoell (Louise); — 2. Marcourel (Marguerite); — 3. Denis (Jeanne); — 4. Ehrhard (Marcelle).

Certificat d'aptitude a l'enseignement de l'Anglais. — *Admis* : MM. 1. D'Hangest (Germain); — 2. Gauthier (Victor); — 3. Roux (Joseph); — 4. Psalmon (Frédéric); — 5. [ex æquo] Demolon (Georges); Pellissier (Georges); — 7. Pomiès (Jules); — 8. Marcet (Auguste); — 9. Gondry (Eugène); — 10. Bonnoront (Jacques); — 11. François (Édouard); — 12. Robineau (Louis); — 13. Prévost (Édouard); — Mlles 1. Bécourt (Louise); — 2. Bussonnet (Marie); — 3. Radais (Marguerite); — 4. Brehier (Marguerite); — 5. [ex æquo] Dupin de Saint-André (Berthe); Maître (Marie); — 7. Magnard (Marie-Julie). — 8. Dosmond (Marie); — 9. [ex æquo] Bernard (Nélie); Cremieux (Jeanne); — 11. Prenez (Aline); — 12. Troude (Thérèse); — 13. Lambert (Marie); — 14. Fournie (Amélie); — 15. Dorchy (Hélène); — 16. Lizé (Marie).

Certificat d'aptitude a l'enseignement de l'Espagnol. — *Admis* : MM. 1. Bistos (Maurice); — 2. Bonnet (Pierre).

Certificat d'aptitude a l'enseignement de l'Italien. — *Admis* : Mlles 1. Cathelin (Eugénie); — 2. Anziani (Jeanne).

Certificat d'aptitude a l'enseignement de l'Arabe. — *Admis* : [ex æquo] 1. MM. Mercier (Maurice); Soualah (Mohammed ouled Mamma).

Certificat d'aptitude a l'Enseignement secondaire des Jeunes filles. — *Ordre des Lettres.* — *Admises :* 1. Mlle Dreyfus (Madeleine); — 2. Durand (Blanche); — 3. Richerol (Camille); — 4. Villain (Jeanne); — 5. Mme Schneklud, *née* Porez (Mathilde); — Mlles 6. Bard (Louise); — 7. Foubert (Henriette); — 8 [ex æquo] Aubry (Marguerite); Lantzer (Anne); — 10. Le Jemtel (Emma); — 11. Allezard (Jeanne); — 12. Gillouin (Fanny); — 13. [ex æquo] Bonnef (Nicolette); Kauffmann (Rose). — 15. De Vernet (Geneviève); — 16. Walrand (Adrienne); — 17. Berret (Suzanne); — 18. [ex æquo] Congy (Thérèse); Gutzwiller (Léonie); — 20. Maurel. (Eugénie); — 21. Valin (Blanche); — 22. [ex æquo] Riveau (Charlotte); Chéron (Jeanne); — 24. Bréchot (Laure); — 25. Lafarge (Andrée); — 26. [ex æquo] Bevillard (Marie); Debordes (Rose); — 28. Promeyrat (Berthe); — 29. Audic (Jeanne); — 30. [ex æquo] Grégoire (Mathilde); — Morand (Léa).

Ordre des Sciences. — *Admises :* Mlles 1. Domerc (Fanny). — 2. Vermal (Madeleine) ; — 3. Nicole (Lucy) ; — 4. Brey (Elisa) ; — 5. Dajean (Rose) ; — 6. Saudier (Judih) ; — 7. Fontaine (Claire) ; — 8. Ravaudet (Marie) ; — 9. Pontheil (Isabelle) ; — 10. Talet (Marie) ; — 11. Bouvier (Clarisse) ; — 12. Collot (Hélène) ; — 13. Bernadet (Lydie) ; — 14. Faguet (Andrée) ; — 15. Teissier (Marie) ; — 16. Joly (Jeanne) ; — 17. Chabrat (Élise) ; — 18. Bertrand (Marthe) ; — 19. Emin (Henriette) ; — 20. Beauchâtaud (Marie) ; — 21. Pauphilet (Alice) ; — 22. Vérel (Germaine) ; — 23. Vaillant (Jeanne) ; — 24. Moutol (Aline) ; — 25. Vergez (Eulalie).

Certificat d'aptitude au Professorat des Classes Élémentaires dans les lycées et collèges de garçons. — MM. 1. Appert (Louis) ; — 2. Morice (Albert) ; — Mlles 3. Ponsard (Clémence) ; — 4. Rapin (Marie) ; — 5. Albault (Marie) ; — MM. 6. Morel (Paul) ; — 7. Delettrez (Jules) ; — 8. Bessot (Émile) — 9. Surgis (Eugène) ; — 10. Bonneau (Lucien) ; — 11. Masson (Maurice) ; — 12. Signoles (Alfred) ; — 13. Geoffroy (Léon) ; — 14. Heitz (Lucien).

Agrégations et Certificats d'aptitude

PROGRAMMES DE 1909.

Listes des ouvrages que les Candidats auront à traduire, à expliquer, ou à commenter.

Agrégation de philosophie.

PROGRAMME EN VUE DE LA COMPOSITION D'HISTOIRE DE LA PHILOSOPHIE

Les Socratiques imparfaits ; Platon ; la Nouvelle Académie. — Locke : Berkeley ; Hume ; Reid.

PROGRAMME EN VUE DES EXPLICATIONS

PLATON : *Le Sophiste.* — ARISTOTE : *Physique* : livre IV. — EPICTÈTE : *Dissertationes ab Arriano digestæ :* livre II. — CICÉRON : *De Divinatione :* livre II. — SÉNÈQUE : *Lettres à Lucilius* : de 104 à 124 inclus. — DESCARTES : *Les Passions de l'âme.* — HUME : *Essais philosophiques.* — KANT : *Critique de la Raison pure* : Dialectique transcendentale. — COMTE : *Cours de philosophie positive* : Partie dogmatique de la physique sociale (leçons de 46 à 51 inclus).

Agrégation des lettres.

AUTEURS GRECS

EURIPIDE : *Bacchantes.* — ARISTOPHANE : *Acharniens.* — HÉRODOTE : Livres VI-VIII.

AUTEURS LATINS

TÉRENCE : *L'Hécyre.* — HORACE : *Épîtres*, Livre I. — TITE-LIVE : Livre VI. — SÉNÈQUE : *De vita beata* ; *Consolatio ad Helviam.*

AUTEURS FRANÇAIS

RÉGNIER : *Satires* II, IV, IX. — LA FONTAINE : *Épîtres.* — RACINE : *Iphigénie* ; *Phèdre.* — Mme DE LA FAYETTE : *Princesse de Clèves.* — FÉNELON : *Dialogues sur l'éloquence.* — MONTESQUIEU : *Lettres persanes*, 80, 90, 103, 104, 105, 121, 131 ; *Esprit des lois*, liv. II, III, IV, V. — BEAUMARCHAIS : *Barbier de Séville* ; *Mariage de Figaro.* — A. DE VIGNY : *Les Destinées.* — FROMENTIN : *Dominique.*

Agrégation de grammaire.

AUTEURS GRECS

EURIPIDE : *Bacchantes.* — DÉMOSTHÈNE : *Contre Midias.*

AUTEURS LATINS

TÉRENCE : *L'Hécyre; Le Phormion.* — TITE-LIVE : Livre VI.

AUTEURS FRANÇAIS

PASCAL : *Les Provinciales.* — RACINE : *Iphigénie.* — A. DE VIGNY : *Les Destinées.* — FUSTEL DE COULANGES : *La Cité Antique*, livre III : *la Cité* ; livre IV : *les Révolutions.*

Agrégation d'histoire et de géographie.

HISTOIRE ANCIENNE

1. La civilisation de l'ancienne Égypte, jusqu'à la conquête romaine. — 2. Athènes, jusqu'à la fin de la guerre lamiaque. — 3. Histoire intérieure de l'Empire romain, jusqu'à la mort de Théodose.

HISTOIRE DU MOYEN AGE

1. Histoire générale de l'Église, depuis Grégoire VII. — 2. Histoire de la France sous les Carolingiens et les Capétiens directs. — 3. L'Empire arabe et la civilisation musulmane.

HISTOIRE MODERNE

1. La Réforme en Europe, jusqu'à la fin du XVIe siècle. — 2. Histoire intérieure de la France, 1789-1870. — 3. L'Angleterre au XIXe siècle.

GÉOGRAPHIE

1. Géographie physique générale. — 2. Géographie humaine générale ; répartition de la population, principales cultures, grandes régions industrielles ; voies de communication ; colonisation. — 3. L'Europe (France comprise).

Agrégation d'allemand.

I. Le classicisme de Weimar, 1786-1805. (Les Heures, l'Almanach des Muses, les Xénies).

Textes d'explication : GŒTHE : *Torquato Tasso* ; *Die italienische Reise* (Rome, 1er novembre 1786 au 21 février 1787) ; *Élégies*, livre II. — SCHILLER : *Marie Stuart; der Spaziergang; das Ideal und das Leben; die Glocke; ueber die naive und sentimentale Dichtung.*

II. Jean-Paul Friedrich Richter.

Textes d'explication : *Das vergnügte Schulmeisterlein Wuz.* — *Hesperus; Hundsposttage*, 19 à 25 et 28 à 31 inclus.

III. Le théâtre contemporain.

Textes d'explication : Holz und Schlaf : *Die Familie Selicke.* — Max Halbe : *Der Strom.* — G. Hauptmann : *Die Weber.* — H. v. Hoffmannsthal : *Œdipus und die Sphinx.*

IV. La Légende des Nibelunge.

Texte d'explication : *Das Nibelungenlied*, aventure XIV à XVII incluse, de la strophe 814 : Vor einer vesperzite, à strophe 1011 : Dô sprach von Trogene Hagene. — Aventure XXXIV, strophe 2324 : Dô suochte der herre Dietrich, à la fin.

V. Le drame musical : Richard Wagner.

Texte d'explication : Richard Wagner : *Die Götterdämmerung.*

VI. La vie politique et économique à Weimar de 1758 à 1828.

Agrégation d'anglais.

1. La formation de l'esprit national en Écosse au moyen âge.

John Barbour. } Skeat, Spécimens.
Blind Harry. }

2. L'évolution du théâtre de la Renaissance, de 1580 à 1637.

Marlowe : *Tamburlaine the Great.* — Shakespeare : *Henry V.* — Beaumont et Fletcher : *The Knight of the Burning Pestle.*

3. La société bourgeoise dans les campagnes anglaises au XVIIIe siècle.

Goldsmith : *The Vicar of Wakefield*; *The Deserted Village.* — Crabbe ; *The Village.*

4. La France jugée par les Anglais, de Smollett à Meredith.

Smollett : *Peregrine Pickle*, — Burke : *Reflections on the Revolution in France.* — Wordsworth : *The Prelude*, IX, X, XI. — Mrs. Browning : *Aurora Leigh*, VI. — Thackeray : *The Paris Sketch Book.* — Meredith, *Beauchamp's Career.*

Agrégation d'espagnol.

I. — questions

1. Le Cid dans l'Histoire et dans la légende. — 2. Évolution de la langue castillane (vocabulaire, syntaxe et style) au cours du XVIe siècle. — 3. Calderon comme représentant des idées de son temps.

II. — auteurs

1. *Libro de Apolonio*, depuis la *copla* 120 : *Nunqua devia omne...* jusqu'à la *copla* 240 : *Fueron las bodas...* 2. Diego de Valera : *Memorial de diversas hazañas*, chap. 41-100. 3. — Vicente Espinel : *Marcos de Obregón*, *Descansos* XI à XX inclusivement. — 4. Calderon : *La vida es sueño* (La *Comedia* et l'*Auto*). — 5 : Breton de los Herreros : *Muérete y verás...* — 6. Mme Pardo Bazan : *La Madre Naturaleza.*

Agrégation d'italien.

I. La poésie politique en Italie au XIIIe et au XIVe siècle.

Textes d'explication : Guittone d'Arezzo : Canzone sur la défaite de Montaperti : *Ai lasso or è stagion di doler tanto.* — Dante : *Purgatoire*

ch. VI, v. 61-151, et VII, v. 64-136. — PÉTRARQUE; Canzoni *Italia mia, Spirto gentil*; *Epistolæ metricæ*, II, 12, v. 8-56 et III, 24.

II. La diplomatie italienne au XVIe siècle; ses caractères et ses méthodes.

Textes d'explication : MACHIAVEL : *Ritratti delle cose della Francia*, première partie, jusqu'à «Li vescovadi del regno di Francia», et *Ritratti delle cose dell'Alamagna*. — GUICHARDIN : *Istoria d'Italia*, Liv. XVIII, les parties relatives aux négociations de 1527-1528 seulement.

III. Les controverses sur la langue italienne à la fin du XVIIIe siècle et au début du XIXe : l'influence du français et le purisme.

Textes d'explication : M. CESAROTTI ; *Lettera a G. F. Guleani Napione* et *Sul Francesismo*, p. 73-120 des *Prose edite ed inedite di M. Cesarotti*, éd. G. Mazzoni, Bologne, 1882. — A. CESARI . *Le Grazie*, 2e partie. — P. GIORDANI : *Istruzione per l'arte di scrivere*, p. 151-164 des *Scritti di P. Giordani*, éd. G. Chiarini, Florence, 1905.

IV. Les grands courants de la littérature européenne dans la poésie romantique italienne.

Textes d'explication (Tous ces textes sont contenus au tome V du *Manuale della letteratura italiana* de MM. d'Ancona et Bacci) : G. ROSSETTI : *La Costituzione di Napoli del 1820*. — A. MANZONI : *Cinque Maggio*. — T. GROSSI : *La Rondinella ; Canto notturno*. — G. GIUSTI : *Sant' Ambrogio*. — G. PRATI : *Galoppo notturno*. — A. ALEARDI : *Il Diluvio*.

Agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles.

(Ordre des lettres.)

LANGUE ET GRAMMAIRE FRANÇAISE

1. La prononciation française au XVIe siècle. — 2. Les formes du verbe depuis les origines de la langue. — 3. Les voix du verbe. Étude de syntaxe historique. — 4. Les prépositions dans la langue d'aujourd'hui. — 5. Les poèmes à mouvements variés : vers libres et strophes libres.

AUTEURS FRANÇAIS

RONSARD : Extraits cités dans les *Chefs-d'œuvre poétiques de Marot, Ronsard, Du Bellay, d'Aubigné, Régnier*, publiés par Maxime Lanusse (Belin frères, éditeurs). — 2. MOLIÈRE : *La critique de l'École des femmes ; L'Impromptu de Versailles ; Le Misanthrope*. — 3. DIDEROT : *Extraits*, publiés par Joseph Texte (Hachette et Cie, éditeurs), 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 34. — LAMARTINE : *Premières méditations poétiques*, I, II, IV, V, VI, VII, VIII, IX, XII et XIV ; *Jocelyn*, 7e époque ; 8e époque : Paris, 21 septembre 1800 ; 9e époque jusqu'à la date 21 novembre 1802 exclusivement. — 5. SAINTE-BEUVE : *Causeries du lundi, Portraits littéraires et Portraits de femmes*, extraits publiés par Gustave Lanson (Garnier frères, éditeurs) : *Notes, pensées et confidences*; *Mme de Staël ; Mme Roland ; Diderot ; Franklin ; De la poésie de la nature : Saint-Lambert* ; *William Cooper ou de la poésie domestique ; Ronsard ; H. Taine*.

MORALE

(*Programme pour les épreuves orales seulement*).

Les sujets de leçons seront pris dans les matières du programme de l'enseignement secondaire des jeunes filles ci-dessous désignées :

Extrait du programme de cinquième année. — L'esprit : Qualités et défauts de l'esprit ; Les sens ; Les facultés intellectuelles proprement dites.

Extrait du programme de quatrième année. — Pascal ; Kant.

HISTOIRE

1. La République romaine de 79 à 89. Conquêtes et guerres civiles. — 2. La France de 1328 à 1461 : Guerres, institutions, civilisation. — 3. La civilisation italienne dans la première moitié du XVIe siècle. — 4. Le Consulat et l'Empire.

GÉOGRAPHIE

1. Les climats. — 2. Franche-Comté, Lorraine, Alsace. — 3. La Hollande et ses colonies d'Insulinde. — 4. L'Indo-Chine.

AUTEURS ALLEMANDS

1. GOETHE : *Werther.* — 2. LENAU : *Gedichte : das Posthorn, Schilflieder der Lenz, Herbstgefühl* jusqu'a *Herbstentschluss* inclusivement, *Himmelstrauer, An die Wolke, die Haidesckenke, Primula veris, Sturmesmythe, das Wiedersehen, Herbstgefühl, Ein Herbstabend, Seemorgen, die Werbung, Aus! Lenz, die drei Zigeuner, An die Entfernte, Kommen und Scheiden, Liebesfrühling, Stimme des Windes, Stimme des Regens, Stimme der Glocken, Stimme des Kindes, Einsamkeit, Herbstlied, Hussarenlieder* (édition Reclam). — 3. *Deutsche Humoristen, Erster Band* (Hausbücherei, Bd. III) : les nouvelles de Rosegger, de Raabe et de Roderich. — 4. G. HAUPTMANN : *Der arme Heinrich.*

AUTEURS ANGLAIS

1. *Golden Treasury of Songs and Lyrics*, edited by Fowler, Book I. — 2. COWPER : *The Task*, Book IV. — 3. GEORGE MEREDITH : *Beauchamp's Career*, chap. I-XIII inclus., XXI-XXVI inclus, XXXIV, XXXV, XL-XLIII inclus. XLVII-fin. — 4. BERNARD SHAW : *The Philanderer.*

AUTEURS ESPAGNOLS

CERVANTES : *La Jitanilla de Madrid* (dans les *Novelas Ejemplares*). — LOPE DE VEGA : *El perro del hortelano.* — TAMAYO Y BAUS : *Un drama nuevo.* — JUAN VALERA : *Pepita. Jiménez.*

AUTEURS ITALIENS

1. DANTE : *Vita Nuova*, chap. 14-23. — 2. B. GASTIGLIONE : *Il Cortegiano*, liv. III, chap. 1-18 (Ed. V. Cian). — 3. LEOPARDI : *Nelle nozze della sorella Paolina ; A Silvia ; Le Ricordanze.* — A. FOGAZZARO : *Piccolo mondo antico*, parte I.

Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes.

Langue Allemande.

LESSING : *Minna von Barnhelm.* — GOETHE : *Torquato Tasso.* — SCHILLER : *Maria Stuart.* — FICHTE : *Reden an die deutsche Nation* (les huit pre-

miers discours). — H. von TREITSCHKE : *Luther*, *Fichte* (Biographische Essays I. Reihe, *Deutsche Bücherei*, Band 29). — H. von TREITSCHKE : *Lessing*, *Kleist* (Biographische Essays II. Reihe, *Deutsche Bücherei*. Band 30). — Die Ernte *aus acht Jahrhunderten deutscher, Lyrik, gesammelt von Will Wesper*, de la page 26 à la page 120 (W. Langewiesche-Brandt, Düsseldorf und Leipzig).

Ouvrages à consulter : O. LYON : *Deutsche Grammatik* (collection Göschen). — BEHAGHEL : *Die Deutsche Sprache*. — PIQUET : *Phonétique allemande*, jusqu'à la page 75.

Dictionnaire autorisé pour la lecture expliquée et le commentaire grammatical :
HERMANN PAUL : *Deutsches Wörterbuch*.

Langue anglaise.

1. SHAKESPEARE : *Henry V*. Acts 1, 2, 3. — 2. FIELDING : *Tom Jones* (First six books) — 3. WORDSWORTH : *The prelude*. BOOKS IX. X, XI. — 4. J. R. LOWELL : *My Study Windows*. — 5. KEAST : *Lamia*. — 6. BERNARD SHAW : *You Never Can Tell*.

Langue espagnole.

1. DIEGO DE VALERA : *Memorial de diversas hazañas*, du chap. 41 au chap 100. — 2. VICENTE ESPINEL : *Marcos de Obregón*, *Descansos* XI à XX inclusivement. : — 3. CALCERON *La Vida es Sueño* (La *Comedia* et l'*Auto*). — 4. BRETON DE LOS HERREROS : *Muérete y verás*. — 5. Mme PARDO BAZAN : *La Madre Naturaleza*.

Langue italienne.

DANTE : *Purgatoire*, VI et VII. — MACHIAVEL : *Ritratti delle cose della Francia*, 1re partie. — MANZONI : *Inni sacri ; Il Conte di Carmagnola*. — GIUSTI : Poésies contenues dans le *Manuale della letteratura italiana* de D'Ancona et Bacci, t. v. — DE AMICIS : *Bozzetti militari*.

Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles (ordre des lettres).

MORALE

Pour la morale, le sujet sera pris dans les matières du programme de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Le sommaire suivant pourra servir de guide aux aspirantes pour la préparation des questions d'éducation et d'enseignement [1].

1. Les aspirantes pourront consulter avec profit, entre autres ouvrages, les livres suivants :

Fénelon : *Traité de l'éducation des filles*. Rousseau : L'*Émile*. — Spencer : *L'éducation intellectuelle, morale et physique*. — Mme Necker de Saussure : *L'Éducation progressive ou Étude au cours de la vie*. — Octave Gréard : *l'Éducation des femmes par les femmes*. — *Instructions, programmes et réglements de l'enseignement secondaire dans les lycées de garçons*.

1. Fins et moyens généraux de l'éducation : les habitudes, les principes. — L'éducation des femmes. — L'éducation des jeunes filles dans nos établissements d'instruction secondaire de France. — 2. Éducation physique : les exercices et les jeux. — L'éducation physique des jeunes filles au lycée. — 3. Éducation morale. — Éducation de la volonté et des sentiments. — Les différents caractères et les méthodes de réformation du caractère. — Éducation de la conscience morale. — 4. Éducation intellectuelle aux différents âges. — Formation du jugement et du goût. — 5. Éducation domestique. — 6. Instruction. — Part à faire aux lettres, à l'histoire, à la poésie, aux arts, aux sciences, dans l'enseignement des jeunes filles. — 7. Les méthodes d'enseignement; la classe, le cours, l'interrogation, la lecture des textes, le choix et la correction des devoirs. — 8. La discipline. — 9. Qu'est-ce que l'esprit d'une maison d'éducation ? Moyens de le former.

LITTÉRATURE ET GRAMMAIRE

1. *Chefs-d'œuvre poétiques de Marot, Ronsard, etc...* par M. Lanusse (Belin frères, édit.). — Chefs-d'œuvre poétiques d'*Agrippa d'Aubigné* p. 187-220. — 2. RACINE : *Abrégé de l'histoire de Port-Royal.* 1re partie. — Une nouvelle édition de cet ouvrage va être donnée par M. A. Gazier (Société française d'imprimerie et de librairie, rue de Cluny n° 15). — 3. VOLTAIRE : *Siècle de Louis XIV.*, chap. XXXI, XXXII, XXXIII, XXXIV et chap. XXXVI, XXXVII et XXXVIII : 4. ALFRED DE MUSSET : *Œuvres choisies*, par P. Morillot (Delagrave édit.). — 1re partie, *Poésie*, de la p. 59, *Voltaire*, jusqu'à la p. 146.; et 4e partie, *Critique*, de la page 379 à la fin du volume.

(Toutes les parties de ce programe restreint étant considérées comme autant de centres d'études, les candidates, à propos des passages qu'elles auront à lire et à expliquer, pourront être interrogées sur toutes les questions qui s'y rattachent.

Un professeur de grammaire fera partie du jury aux épreuves orales, et la note de français sera donnée par le professeur de littérature de concert avec lui).

HISTOIRE

1. La Perse depuis l'avénement de Cyrus à la mort d'Artaxercès Ier — 2. La France depuis l'avènement de Hugues Capet jusqu'à la mort de Philippe-Auguste. — 3. La France de 1661 à 1715. — 4. L'Italie de 1815 à 1871.

GÉOGRAPHIE

1. Les eaux courantes : pluies, neiges et glaciers, ruissellement et infiltrations, sources et fleuves. — 2. La Normandie et la Bretagne. — 3. L'Autriche-Hongrie. — 4. Le Brésil et les États de la Plata.

AUTEURS ALLEMANDS

1. GŒTHE : *Werthers Leiden.* — 2. GRILLPARZER : *Sapho.* — 3. HEINE : *Harzreire.* — 4. FREILIGRATH : *Gedichte* (édition Reclam), de la page 19 à la page 129.

AUTEURS ANGLAIS

1. SHAKESPEARE : *As you like it* (Édition Cassel à 30 centimes). — 2. MILTON : *Paradise lost*, book I (Édition Stead à 1d). — 3. BURKE : *Reflections on the French Revolution.* — 4. GISSING : *The Odd Women* (1 vol. à 7d de la Nelson Library).

AUTEURS ESPAGNOLS

1. MORETO : *El desdén con el desdén*. — 2. PÉREZ GALDOS : *El Abuelo*. — 3. ARMANDO PALACIO VALDÈS : *La Hermana San Sulpicio*.

AUTEURS ITALIENS

1. PÉTRARQUE : *Trionfo della Morte*. — 2. MÉTASTASE : *Clemenza di Tito* — 3. I. NIÉVO : *Confessioni d'un ottuagenario*, c. I-III. — 4. G. CARDUCCI : *Per la morte di Napoleone Eugenio*. — *Sogno d'estate* (Dans l'*Antologia della lirica moderna italiana*, de S. Ferrari Bologne).

Certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires.

AUTEURS FRANÇAIS

1. ALBERT CAHEN : *Morceaux choisis des auteurs classiques et contemporains*, prose et poésie, 1er cycle (1 volume, chez Hachette). Étudier, parmi les prosateurs : Fontenelle, Voltaire, Chateaubriand, P.-L. Courier, Michelet, Ed. About; — parmi les poètes : Lamartine. — 2. CORNEILLE : *Cinna*. — 3. RACINE : *Phèdre*. — 4. MOLIÈRE : *Le Bourgeois gentilhomme*. — LA FONTAINE : *Fables*, livre XI. — LA BRUYÈRE : *Les caractères*, chapitre V : De la société et de la conversation. — 7. DIDEROT : *Pages choisies*, par G. Pellissier (1 volume, Librairie Armand Colin), de page 1 à la page 81. — 8. VICTOR HUGO : *Morceaux choisis*, poésie (Édition J. Steeg, 1 volume, chez Delagrave); étudier les nos 72, 75, 77, 80, 85, 96, 104, 107.

PÉDAGOGIE

1. EM. KANT : *Traité de Pédagogie* (trad. J. Barni), 1 petit volume, chez Alcan. Étudier de la page 100 à la fin. — 2. *Instructions de 1890 concernant les programmes de l'enseignement secondaire classique* (1 petit volume chez Delalain). Étudier, dans le rapport de M. Marion, 1re partie, considérations générales, de la page CLXII à la page CLXXXI.

AUTEURS ALLEMANDS

1. GROMAIRE : *Die deutsche Lyrik*. De la page 185 à la fin du volume (1 volume. Librairie Armand Colin). — 2. ERNST VON WILDENBRUCH : *Das edle Blut* (1 petit volume, Berlin, Grote'sche Verlagsbuchlhandlung).

AUTEURS ANGLAIS

1. SHERIDAN : *The School for Scandal*. — 2. POCKET et ANTHOLOGY, n° 5 : *Poetry for Children; One hundred of the Best Poems for the Young* (Gowans et Gray, London and Glasgow); pages 56 à 98; poèmes 31 à 57 seulement.

EXAMENS ET CONCOURS

Sujets proposés

AUX CONCOURS DE 1908

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Composition de philosophie dogmatique. — Du devoir de sincérité.

Composition d'histoire de la philosophie. — L'idée de la liberté, dans Épicure et chez les Stoïciens.

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — En vous souvenant avant tout de Théocrite, essayez de démêler et de préciser en quelle mesure un écrivain d'art plus ou moins raffiné peut reproduire au naturel le langage de personnages rustiques.

Thème latin. — La Bruyère, *Discours sur Théophraste*, depuis : « Sans m'étendre sur la différence des esprits... », jusqu'à : «... ne perdent pas de vue les personnes qui les entourent. »

Version latine. — Cicéron, *De legibus*, 15, 17-6, 18-19, depuis : «... Atticus. Non ergo a prætoris edicto... », jusqu'à : « ... quam scripta lex ulla aut quam omnino civitas constituta ».

Thème grec. — Quand les panégyriques devinrent une sorte d'institution d'état et que ce fut un devoir pour les rhéteurs de prononcer tous les ans l'éloge du prince ou de quelques grands personnages, ils durent se tenir prêts à célébrer des gens qui ne le méritaient guère, à leur découvrir à tout prix des qualités, et à tout tourner chez eux en éloge. Il leur fallut donc faire une provision d'arguments de toute sorte, qui leur permît de plaider toutes les causes, de louer tous les princes avec une apparence de sincérité, et de n'être jamais pris au dépourvu. Les idées générales les aidèrent à se tirer d'affaire. On en trouve toujours qui s'opposent l'une à l'autre sans avoir l'air de se contredire, et qui, dans

les sens les plus contraires, sont également vraies. Elles leur permirent de soutenir, avec une parfaite conviction, les idées les plus opposées. S'il leur fallait célébrer un parvenu, ils déclaraient que le plus grand mérite d'un homme consiste à ne devoir sa fortune qu'à lui-même, ce qui est rigoureusement vrai. Si leur héros était de grande maison, ils soutenaient qu'il n'y a rien de plus glorieux qu'un grand nom bien porté, ce qui n'est pas faux non plus. S'il avait usé du pouvoir avec douceur, c'était l'occasion d'affirmer qu'il n'y avait pas de plus belle vertu que la clémence. S'il s'était montré rigoureux, on établissait doctement que l'énergie est la première qualité d'un chef d'État. C'est ainsi que les idées générales ont des réponses à tout, et qu'avec elles un orateur est sûr de ne jamais rester court.

Gaston Boissier, *La fin du paganisme*, III, 1, 2.

Version grecque. — Ἀλκιβιάδης τοῖς Πελοποννησίοις ὕποπτος ὢν καὶ ἀπ' αὐτῶν ἀφικομένης ἐπιστολῆς πρὸς Ἀστύοχον ἐκ Λακεδαίμονος ὥστ' ἀποκτεῖναι, πρῶτον μὲν ὑποχωρεῖ δείσας παρὰ Τισσαφέρνην, ἔπειτα ἐκάκου πρὸς αὐτὸν ὅσον ἐδύνατο μάλιστα τῶν Πελοποννησίων τὰ πράγματα.... Παρήνει δὲ καὶ τῷ Τισσαφέρνει μὴ ἄγαν ἐπείγεσθαι διαλῦσαι τὸν πόλεμον, μηδὲ βουληθῆναι κομίσαντα ἢ ναῦς Φοινίσσας ἅσπερ παρεσκευάζετο ἢ Ἕλλησι πλείοσι μισθὸν πορίζοντα τοῖς αὐτοῖς τῆς τε γῆς καὶ τῆς θαλάσσης τὸ κράτος δοῦναι, ἔχειν δ' ἀμφοτέρους ἐᾶν δίχα τὴν ἀρχήν, καὶ βασιλεῖ ἐξεῖναι ἀεὶ ἐπὶ τοὺς αὐτῷ λυπηροὺς τοὺς ἑτέρους ἐπάγειν. Γενομένης δ' ἂν καθ' ἓν τῆς ἐς γῆν καὶ θάλασσαν ἀρχῆς, ἀπορεῖν ἂν αὐτὸν οἷς τοὺς κρατοῦντας ξυγκαθαιρήσει, ἢν μὴ αὐτὸς βούληται μεγάλῃ δαπάνῃ καὶ κινδύνῳ ἀναστάς ποτε διαγωνίσασθαι. Εὐτελέστερα δὲ τάδ' εἶναι, βραχεῖ μορίῳ τῆς δαπάνης καὶ ἅμα μετὰ τῆς ἑαυτοῦ ἀσφαλείας αὐτοὺς περὶ ἑαυτοὺς τοὺς Ἕλληνας κατατρῖψαι, Ἐπιτηδειοτέρους τε ἔφη τοὺς Ἀθηναίους εἶναι κοινωνοὺς αὐτῷ τῆς ἀρχῆς· ἧσσον γὰρ τῶν κατὰ γῆν ἐφίεσθαι τὸν λόγον τε ξυμφορώτατον καὶ τὸ ἔργον ἔχοντας πολεμεῖν. Τοὺς μὲν γὰρ ξυγκαταδουλοῦν ἂν σφίσι τε αὐτοῖς τὸ τῆς θαλάσσης μέρος καὶ ἐκείνῳ ὅσοι ἐν τῇ βασιλέως Ἕλληνες οἰκοῦσι, τοὺς δὲ τοὐναντίον ἐλευθερώσοντας ἥκειν. Καὶ οὐκ εἰκὸς εἶναι Λακεδαιμονίους ἀπὸ μὲν σφῶν τῶν Ἑλλήνων ἐλευθεροῦν νῦν τοὺς Ἕλληνας, ἀπὸ δ' ἐκείνων, ἢν μή ποτε αὐτοὺς μὴ ἐξέλωσι, μὴ ἐλευθερῶσαι. Τρίβειν οὖν ἐκέλευε πρῶτον

ἀμφοτέρους, καὶ ἀποτεμόμενον ὡς μέγιστα ἀπὸ τῶν Ἀθηναίων ἔπειτ' ἤδη τοὺς Πελοποννησίους ἀπαλλάξαι ἐκ τῆς χώρας. Καὶ διενοεῖτο τὸ πλέον οὕτως ὁ Τισσαφέρνης, ὅσα γε ἀπὸ τῶν ποιουμένων ἦν εἰκάσαι.

THUCYDIDE.

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — Montaigne s'exprime ainsi sur les devoirs du précepteur envers son disciple : « Qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance ; et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie. Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui fasse mettre en cent visages et accommoder à autant de divers sujets, pour voir s'il l'a encore bien pris et bien fait sien. C'est témoignage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée ; l'estomac n'a pas fait son opération, s'il n'a fait changer la façon et la forme à ce qu'on lui avait donné à cuire... Qu'il lui fasse tout passer par l'étamine, et ne loge rien en sa tête par simple autorité et à crédit. Les principes d'Aristote ne lui soient principes, non plus que ceux des Stoïciens ou Épicuriens. Qu'on lui propose cette diversité de jugements, il choisira, s'il peut : sinon il en demeurera en doute. » (*Essais*, I, 25; *de l'Institution des Enfants*.) — On vous demande d'expliquer ces souhaits de Montaigne et d'apprécier ces conseils.

Étude grammaticale de textes grec, latin et français.

TEXTE GREC. — Commenter le passage suivant de Thucydide :

Comme les Lacédémoniens s'opposent à la reconstruction des murs d'Athènes, Thémistocle donne à ses concitoyens le conseil de les rebâtir hâtivement, à la faveur d'une ambassade dont il se charge de traîner les négociations en longueur.

Καὶ ὁ μὲν ταῦτα διδάξας καὶ ὑπειπὼν τἄλλα ὅτι αὐτὸς τάχιστα πράξοι ᾤχετο. Καὶ ἐς τὴν Λακεδαίμονα ἐλθὼν οὐ προσήει πρὸς τὰς ἀρχάς, ἀλλὰ διῆγε καὶ προυφασίζετο. Καὶ ὁπότε τις αὐτὸν ἔροιτο τῶν ἐν τέλει ὄντων ὅ τι οὐκ ἐπέρχεται ἐπὶ τὸ κοινόν, ἔφη τοὺς ξυμπρέσβεις ἀναμένειν, ἀσχολίας δέ τινος οὔσης αὐτοὺς ὑπολειφθῆναι, προσδέχεσθαι μέντοι ἐν τάχει ἥξειν καὶ θαυμάζειν ὡς οὔπω πάρεισιν. Οἱ δὲ ἀκούοντες τῷ μὲν Θεμιστοκλεῖ ἐπείθοντο διὰ φιλίαν αὐτοῦ, τῶν δὲ ἄλλων ἀφικνουμένων καὶ σαφῶς κατηγορούντων ὅτι τειχίζεταί τε καὶ ἤδη ὕψος λαμβάνει, οὐκ εἶχον ὅπως χρὴ ἀπιστῆσαι. Γνοὺς δὲ ἐκεῖνος

κελεύει αὐτοὺς μὴ λόγοις μᾶλλον παράγεσθαι ἢ πέμψαι σφῶν αὐτῶν ἄνδρας οἵτινες χρηστοὶ καὶ πιστῶς ἀπαγγελοῦσι σκεψάμενοι.

(Thucydide, I, fin du paragr. 90 et commencement du paragr. 91).

Texte latin. — Après la mort de Phraate, Rome a fait accepter comme roi des Parthes son client Vononès. Celui-ci devient bientôt impopulaire.

... Mox subiit pudor : degeneravisse Parthos : petitum alio ex orbe regem hostium artibus infectum ; jam inter provincias Romanas solium Arsacidarum haberi darique. Ubi illam gloriam trucidantium Crassum, exturbantium Antonium, si mancipium Cæsaris, tot per annos servitutem perpessum, Parthis imperitet? Accendebat dedignantes et ipse, diversus a majorum institutis, raro venatu, segni equorum cura ; quoties per urbes incederet, lecticæ gestamine, fastuque erga patrias epulas. Irridebantur et græci comites, ac vilissima utensilium annulo clausa : sed prompti aditus, obvia comitas, ignotæ Parthis virtutes, nova vitia ; et quia ipsorum moribus aliena, perinde odium pravis et honestis.

Tacite, *Annales*, II, 2.

Français ancien. — Traduire et commenter le passage suivant :

UN GAB DE ROLAND.

Dites al rei Hugon me prest son olifant,
Puis si m'en irai jo la defors en cel plain ;
Tant par iert fort m'aleine et li venz si bruianz,
Qu'en tote la citet, qui si est ample et grant,
N'i remaindrat ja porte ne postiz en estant,
L'uns ne fierget a l'altre par le vent qu'iert bruianz.

(Pèlerinage de Charlemagne).

Français moderne. — Commenter le passage suivant :

Il étoit un berger, son chien et son troupeau.
Quelqu'un lui demanda ce qu'il prétendoit faire
D'un dogue de qui l'ordinaire
Étoit un pain entier. Il falloit bien et beau
Donner cet animal au seigneur du village.
Lui, berger, pour plus de ménage,
Auroit deux ou trois mâtineaux,
Qui, lui dépensant moins, veilleroient aux troupeaux
Bien mieux que cette bête seule.
Il mangeoit plus que trois : mais on ne disoit pas
Ou'il avoit aussi triple gueule
Quand les loups livroient des combats.
Le berger s'en défait; il prend trois chiens de taille
A lui dépenser moins, mais à fuir la bataille.
Le troupeau s'en sentit...

La Fontaine, VIII, 18.

Thème latin. — Antonin mourut le 7 mars 161, dans son palais de Lorium, avec le calme d'un sage accompli. Quand il sentit la mort approcher, il régla comme un simple particulier ses affaires de famille, et ordonna de transporter dans la chambre de son fils adoptif, Marc-Aurèle, la statue d'or de la Fortune, qui devait

toujours se trouver dans l'appartement de l'empereur. Au tribun de service, il donna pour mot d'ordre *Æquanimitas* ; puis, se retournant, il parut s'endormir. Tous les ordres de l'État rivalisèrent d'hommages envers sa mémoire. On établit en son honneur des sacerdoces, des jeux, des confréries. Sa piété, sa clémence, sa sainteté, furent l'objet d'unanimes éloges. On remarquait que, pendant tout son règne, il n'avait fait verser ni une goutte de sang romain ni une goutte de sang étranger ! On le comparait à Numa pour la piété, pour la religieuse observance des cérémonies, et aussi pour le bonheur et la sécurité qu'il avait su donner à l'empire. — Antonin aurait eu sans compétiteur la réputation du meilleur des souverains, s'il n'avait désigné pour son héritier un homme comparable à lui par la bonté, la modestie, et qui joignait à ces qualités l'éclat, le talent, le charme qui font vivre une image dans le souvenir de l'humanité. Simple, aimable, plein d'une douce gaieté, Antonin fut philosophe sans le dire, presque sans le savoir. Marc-Aurèle le fut avec un naturel et une sincérité admirables, mais avec réflexion. A quelques égards, Antonin fut le plus grand. Sa bonté ne lui fit pas commettre de fautes; il ne fut pas tourmenté du mal intérieur qui rongea sans relâche le cœur de son fils adoptif. Ce mal étrange, cette étude inquiète de soi-même, ce démon du scrupule, cette fièvre de perfection sont les signes d'une nature moins forte que distinguée.

(Renan, *Marc-Aurèle*, p. 1.)

Version latine. — Tite-Live, Liv. IV, ch. 53, depuis : « ... M. Æmilio, C. Valerio Potito consulibus, bellum Æqui parabant Volscis », jusqu'à : « ... si peteret, consularibus comitiis est exclusus ».

Thème grec. — La Bruyère, *De l'homme*, depuis : «... Les enfants ont déjà de leur âme l'imagination et la mémoire... », jusqu'à : «... et les maîtres de leur propre félicité. »

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

Histoire ancienne. — Caius Gracchus.

Histoire du moyen âge. — La quatrième croisade.

Histoire moderne. — L'État et les Églises en France sous Louis XIV.

Géographie. — La région méditerranéenne de la France.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

(ÉPREUVE COMMUNE AUX DEUX SECTIONS)

Composition sur un sujet de morale ou d'éducation. Dire si les études littéraires, ou les études historiques, — à votre choix, — doivent concourir à l'enseignement de la morale, et comment elles le peuvent.

(SECTION LITTÉRAIRE)

Composition sur un sujet de littérature. — Mme Périer, dans sa *Vie de Blaise Pascal*, nous dit que la « manière d'écrire » de son frère « lui était si propre et si particulière qu'aussitôt qu'on vit apparaître les *Lettres au provincial*, on vit bien qu'elles étaient de lui, quelque soin qu'il ait toujours pris de le cacher ». Or cette « manière », qu'elle qualifie de « naïve et forte en même temps », elle essaie de la définir en ces termes : « Il avait une éloquence naturelle qui lui donnait une facilité merveilleuse à dire ce qu'il voulait; mais il avait ajouté à cela des règles dont on ne s'était pas encore avisé et dont il se servait si avantageusement qu'il était maître de son style ; en sorte que non seulement il disait tout ce qu'il voulait, mais il le disait en la manière qu'il voulait, et son discours faisait l'effet qu'il s'était proposé. ». — Expliquer ce jugement porté par Mme Périer sur Pascal écrivain.

(SECTION HISTORIQUE)

Composition sur un sujet d'histoire. — Philippe de Macédoine.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Dissertation française. — Le culte du « Génie » à l'époque du « Sturm und Drang » et en particulier chez le jeune Gœthe.

Dissertation allemande. — Es soll gezeigt werden in wiefern der Humanitätsgedanke alle philosophischen Bestrebungen des Zeitalters der Aufklärung durchdringt und in welcher Weise Lessing und Herder denselben verstanden und begründet haben.

ANGLAIS

Dissertation française. — Dryden poète et logicien dans « The Hind and the Panther ».

Dissertation anglaise. — Thackeray's Snob.

ESPAGNOL

Dissertation française. — Pour quelles raisons le héros de *El Burlador de Sevilla* est-il le seul personnage de la *comedia* espagnole qui soit véritablement entré dans la littérature européenne?

Dissertation espagnole. — Varios críticos buscaron fuera de España las causas del gongorismo, y es fácil encontrar ciertas analogías entre las tentativas caracterizadas por el nombre de Góngora y sus secuaces y las de otros escritores extranjeros. Pero, en la misma poesía española anterior? no se pueden señalar los antecedentes directos y como los primeros ensayos ó síntomas del cultismo?

ITALIEN

Dissertation française. — Les principales sources de la critique et des théories littéraires de Foscolo dans les « Leçons sur l'Éloquence ».

Dissertation italienne. — Come si spiega che la scuola letteraria detta l'Arcadia si sia mantenuta così a lungo?

CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Composition française. — « Il arrive quelquefois que la littérature est l'expression de la société. » (E. Faguet.)

Composition en langue allemande. — « *Die Sprache ist der Spiegel der Nation.* » (Schiller).

Ist dies der Fall für die deutsche Sprache?

ANGLAIS

Composition française. — In what manner do you think you have been benefited by reading *The Book of Snobs*?

Composition en langue anglaise. — Hazlitt as a literary critic.

ESPAGNOL

Composition française. — Quel est le genre de romans que vous préférez, et pourquoi?

Composition en langue espagnole. — Carta de un alumno á un amigo suyo en la que describe el aula del colegio donde se dan las clases de castellano. El catedrático se esmeró en adornar las paredes con mapas, estampas, carteles ú otras cosas por el

estilo, que sirven para la enseñanza, llamando la atención de los alumnos y brindándoles ocasión y materia para pláticas familiares.

ITALIEN

Composition française. — Quel est le genre de romans que vous préférez, et pourquoi?

Composition en langue italienne. — Le vostre impressioni durante la lettura della *Gerusalemme Liberata.*

ARABE

Composition française. — Dans la préface qu'il a mise en tête de sa comédie, *Le Tartufe*, Molière dit que les plus beaux traits d'une sérieuse morale sont, le plus souvent, moins puissants que ceux de la satire pour corriger les vices des hommes. « On souffre, ajoute-t-il, aisément des répréhensions, mais on ne souffre pas la raillerie. On veut bien être méchant mais on ne veut pas être ridicule. » D'où vient cette différence et doit-on en tenir compte dans l'éducation des enfants?

Composition en arabe régulier. — Uu musulman raconte à un de ses amis qu'il vient d'accomplir un pèlerinage à La Mecque et mentionne quelques incidents de la traversée d'Alger à Djedda.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Composition sur un sujet de morale ou de psychologie appliquées à l'éducation. — Faut-il, comme quelques-uns le veulent, régler notre pédagogie tout entière sur ce fait que la société moderne n'est pas un salon où l'on cause, mais un laboratoire où l'on travaille et une arène où on lutte?

Composition sur un sujet de littérature ou de langue française. — Voltaire, qui s'était chargé de l'éducation de Mlle Corneille, ne se contentait pas de jouer devant elle à Ferney les pièces de son illustre aïeul et de lui faire « broder les sujets de *Cinna* et du *Cid* ». Il donnait lui-même à la jeune fille des leçons d'orthographe; il lui indiquait des livres à lire et voulait qu'elle lui rendît compte de ses lectures. Vous supposerez qu'il lui met un jour entre les mains la correspondance de Mme de Sévigné et lui expose quel plaisir elle va trouver à cette lecture et quel profit elle en pourra tirer.

Composition sur un sujet d'histoire. — Le règne du tsar Alexandre II.

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

Cours de Saint-Cyr.

Composition française. — Expliquer et discuter le mot de Guizot : « L'histoire abat les prétentions impatientes et soutient les longues espérances. » (*Histoire de la Civilisation en France*, préface de la 6e édition, 1855).

Communiqué par M. G. Cayrou, professeur de première au lycée d'Aurillac.

Première.

Composition française. — *La mort d'Isocrate.* — Le grand orateur grec, Isocrate, était un patriote plus sincère que clairvoyant; irréductible ennemi de l'oligarchie et ami de la démocratie, tour à tour se tournant vers Sparte, vers Thèbes, même vers Jason et Philippe, il n'avait en vue que la grandeur hellénique et dans son enthousiaste patriotisme pour Athènes, il rendait à cette cité un culte qui tenait à la fois de la religion et de la poésie. Il avait 98 ans, au moment de la bataille de Chéronée ; cette défaite l'affecta dans ses sentiments pour Athènes et il mourut de chagrin.

Vous raconterez l'agonie physique et morale du vieillard succombant à sa douleur patriotique, entouré des rhéteurs, ses élèves.

I. Ses souffrances physiques.

II. Ses suprêmes pensées : vue rétroactive sur le passé glorieux d'Athènes (cf. *le Panégyrique*) : il déplorera les rivalités des Cités entre elles (cf. *Nikokles; Panathénaïque*; et surtout : *pour la Paix* car pour lui le mal vient de la désunion de la Grèce et non de la puissance du grand Roi) : il prêchera l'union des Cités sous l'hégémonie d'Athènes et conseillera de rétablir la constitution de Solon.

III. Revenant à la réalité présente, il entreverra la décadence prochaine d'Athènes et prédira que le génie hellénique rayonnera, même sur les peuples qui auront subjugué Athènes, pour de nombreuses raisons. (Exposer les caractères du génie attique.)

Communiqué par M. Charles Gaubert, professeur au collège de Condé-sur-Noireau.

Version latine. — *César au satellite de Ptolémée, roi d'Égypte, qui lui apporte la tête de Pompée.*

« Aufer ab adspectu nostro funesta, satelles,
Regis dona tui : pejus de Cæsare vestrum
Quam de Pompeio meruit scelus. Unica belli
Præmia civilis, victis donare salutem,
Perdidimus... ...Vos, condite busto
Tanti colla ducis, sed non ut crimina tantum
Vestra tegat tellus : justo date tura sepulcro,
Et placate caput, cineresque in littore fusos
Colligite, atque unam sparsis date manibus urnam.
Sentiat adventum soceri vocesque querentis
Audiat umbra pias. Dum nobis omnia præfert,
Dum vitam Phario mavult debere clienti,
Læta dies rapta est populis : concordia mundo
Nostra perit : caruere deis mea vota secundis,
Ut te complexus, positis felicibus armis,
Adfectus a te veteres, vitamque rogarem,
Magne, tuam; dignaque satis mercede laborum
Contentus par esse tibi. Tunc, pace fideli,
Fecissem ut victus posses ignoscere divis ;
Fecisses ut Roma mihi... »

(LUCAIN, *Pharsale*, chant IX, *à la fin.*)

Corrigé.

« Emporte loin de mes regards, soldat, le funeste présent de ton roi : votre crime fut plus nuisible à César qu'à Pompée. Par vous, j'ai perdu l'unique prix de la guerre civile : accorder la vie sauve aux vaincus... Vous, enfermez dans le tombeau la tête d'un si grand chef, mais non pas seulement pour que la terre cache votre forfait : offrez l'encens solennel à sa sépulture, apaisez ses mânes, recueillez ses cendres semées sur la grève, et donnez une même urne à ses restes épars. Qu'il connaisse l'arrivée de son beau-père (*César*), et que son ombre entende la voix pieuse de ma plainte. Tandis qu'il préfère tout à César, pour avoir mieux aimé devoir la vie à son client de Pharos (*Ptolémée*), il a privé les peuples d'un heureux jour : notre concorde est perdue pour le monde ; mes vœux n'ont point obtenu la faveur du ciel ; sinon, j'aurais couru dans tes bras, jetant mes armes victorieuses, réclamer ta vieille amitié, noble héros, et te conjurer de vivre. J'eusse trouvé la digne récompense de mes travaux dans la satisfaction d'être ton égal. Alors, unis par une paix loyale, nous eussions obtenu, moi que vaincu tu pusses pardonner aux dieux, toi que Rome me pardonnât ma victoire !... »

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT,
professeur de première au lycée Louis-le-Grand

Thème grec. — *Sur l'amour du prochain.* — Quand je parlerais toutes les langues des hommes et des anges, si je n'ai point la charité, je ne suis qu'un airain sonore, une cymbale retentissante. Quand j'aurais le don de prophétie, que je pénétrerais tous les mystères et que je posséderais toutes les sciences, quand j'aurais la foi qui transporte des montagnes, si je n'ai point la charité, je ne suis rien. — Et quand je distribuerais tout mon bien pour nourrir les pauvres, et que je livrerais mon corps pour être brûlé, si je n'ai point la charité, tout cela ne me sert de rien.

La charité est patiente, elle est bienfaisante; elle n'est point jalouse, elle n'est point téméraire, elle n'est point orgueilleuse. Elle souffre tout, elle croit tout, elle espère tout, elle supporte tout.

(SAINT PAUL, *Aux Corinthiens, XIII.*)

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Seconde.

Composition française. — Désireuse de se parer, la Muse suivait un matin le cours d'un ruisseau; elle cherchait l'endroit le plus calme. Mais hâtive et mugissante, la surface flottante défigurait sans cesse l'image mobile. La déesse se détourna irritée. Alors le ruisseau s'écria derrière elle, d'un ton railleur : « Sans doute tu ne peux pas voir la vérité, telle que mon miroir te la montre dans sa pureté. » Mais elle était déjà loin, à un coin du lac, joyeuse de sa beauté et arrangeant sa couronne. » (Traduit de GŒTHE par A. Dietrich).

Communiqué par M. ED. JULLIEN, professeur au collège de Blaye.

Version latine. — *Origine céleste et aspirations divines de l'homme.*

An dubium est habitare Deum sub pectore nostro,
In cœlumque redire animas cœloque venire,
Atque esse in nobis animum qui cuncta gubernat
Dispensatque [1] hominem? Quid mirum noscere mundum
Si possunt homines, quibus est et mundus in ipsis,
Exemplumque Dei quisque est in imagine parva?
An quoquam genitos, nisi cœlo, credere fas est
Esse homines? Projecta jacent animalia cuncta
In terra, vel mersa vadis, vel in aere pendent.
Et quia consilium [2] non est, et lingua remissa,
Omnibus una quies, venter, sensusque per artus.
Unus in inspectus rerum [3], viresque loquendi
Ingeniumque capax, varias educitur artes.

Hic partus qui cuncta regit, secessit in urbes,
Et domuit terram ad fruges, animalia cepit,
Imposuitque viam ponto, stetit unus in arcem
Erectus capitis [4], victorque ad sidera mittit
Sidereos oculos, propiusque aspectat Olympum,
Inquiritque Jovem, nec sola fronte deorum
Contentus manet, et cœlum scrutatur in alto,
Cognatumque sequens corpus, se quærit in astris !

(MANILIUS [5] *Astronomicon* IV, *ad finem.*)

1. Régit.
2. La raison.
3. Seul l'homme sait observer.
4. Souvenir des vers bien connus d'Ovide: (*Deus*)
Os homini sublime dedit, cœlumque tueri
Jussit, et ad cœlum erectos tollere vultus.
5. Poète de la fin du siècle d'Augusto, auteur d'un poème didactique sur l'astronomie, où se trouvent de réelles beautés, des pages majestueuses comme celle-ci.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Version grecque. — *Sur les soldats athéniens morts à Chéronée* (338 av. J.-C.). — Ἐκεῖνοι, ὦ ἄνδρες, τοῖς πολεμίοις ἀπάντησαν ἐπὶ τοῖς ὁρίοις τῆς Βοιωτίας ὑπὲρ τῆς τῶν Ἑλλήνων ἐλευθερίας μαχούμενοι, οὐκ ἐπὶ τοῖς τείχεσι τὰς ἐλπίδας τῆς σωτηρίας ἔχοντες, οὐδὲ τὴν χώραν κακῶς ποιεῖν προέμενοι τοῖς ἐχθροῖς, ἀλλὰ τὴν μὲν αὐτῶν ἀνδρείαν ἀσφαλεστέραν φυλακὴν εἶναι νομίζοντες τῶν λιθίνων περιβόλων, τὴν δὲ θρέψασαν αὐτοὺς αἰσχυνόμενοι περιορᾶν πορθουμένην, εἰκότως· ὥσπερ γὰρ πρὸς τοὺς φύσει γεννήσαντας καὶ τοὺς ποιητοὺς τῶν πατέρων οὐχ ὁμοίως ἔχουσιν ἅπαντες ταῖς εὐνοίαις, οὕτω καὶ πρὸς τὰς χώρας τὰς μὴ φύσει προσηκούσας ἀλλ' ὕστερον ἐπικτήτους γενομένας καταδεέστερον διακεῖνται. Τοιαύταις δὲ γνώμαις χρησάμενοι, καὶ τοῖς ἀρίστοις ἀνδράσιν ἐξ' ἴσου τῶν κινδύνων μετασχόντες, οὐχ ὁμοίως τῆς τύχης ἐκοινώνησαν· τῆς γὰρ ἀρέτης οὐ ζῶντες ἀπολαύουσιν, ἀλλὰ τελευτήσαντες τὴν δόξαν καταλελοίπασιν, οὐχ ἡττηθέντες, ἀλλ' ἀποθανόντες ἔνθαπερ ἐτάχθησαν ὑπὲρ τῆς ἐλευθερίας ἀμύνοντες· εἰ δὲ δεῖ καὶ παραδοξότατον μὲν εἰπεῖν, ἀληθὲς δὲ, ἐκεῖνοι νικῶντες ἀπέθανον.

(LYCURGUE, *Contre Léocrate.*)

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Troisième.

Composition française (Morale). — *Le caractère.* — Vers le milieu du XIXe siècle (1858), le P. H-D. Lacordaire, des Frères Prêcheurs, membre de l'Académie française, déplorant l'abaissement des caractères qu'il croyait constater dans son pays, écrivait (*Lettres à un jeune homme*, I) : « Le caractère est l'énergie sourde et constante de la volonté, je ne sais quoi d'inébranlable dans les desseins, de plus inébranlable encore dans la fidélité à soi-même, à ses convictions, à ses amitiés, à ses vertus, une force intime qui jaillit de la personne et inspire à tous cette certitude que nous appelons la sécurité. On peut avoir de l'esprit, de la science, même du génie, et ne pas avoir de caractère. Telle est la France de nos jours. » — Expliquer et développer les divers éléments de cette définition; fournir des exemples. Que pensez-vous de la conclusion ?

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Version latine. — « *Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au delà.* » [Homines] [1] si didicerint non eadem omnibus esse honesta atque turpia, sed omnia majorum institutis judicari, non admirabuntur nos in Grajorum virtutibus exponendis mores eorum secutos. Neque enim Cimoni fuit turpe, Atheniensium summo viro sororem germanam habere in matrimonio, quippe cum cives ejus, eodem uterentur instituto. Ad id quidem nostris moribus nefas habetur... Magnis in laudibus tota fere fuit Græcia victorem Olympiæ citari; in scenam vero prodire ac populo esse spectaculo nemini in eisdem gentibus fuit turpitudini. Quæ omnia apud nos partim infamia, partim humilia atque ab honestate remota ponuntur. Contra ea pleraque nostris moribus sunt decora, quæ apud illos turpia putantur. Quem enim Romanorum pudet uxorem ducere in convivium? aut cujus non materfamilias primum locum tenet ædium atque in celebritate versatur? Quod multo fit aliter in Græcia. Nam neque in convivium adhibetur nisi propinquorum, neque sedet nisi in interiore parte ædium, quæ *gynæconitis* appellatur; quo nemo accedit, nisi propinqua cognatione conjunctus [2].

CORNELIUS NEPOS, *Préface*, 3-7.

Voir le commentaire grammatical de l'édition F. ANTOINE, pp. 27-28 (Librairie Armand Colin). — (1) Division du morceau : 1° Idée générale (*Homines.....secutos*); — 2° Exemples : coutumes grecques contraires aux coutumes romaines (*neque enim.....ponuntur*); — 3° Exemples : coutumes romaines contraires aux coutumes grecques (*Contra ea.....conjunctus*). — Remarquer la régularité méthodique du développement, ainsi que sa clarté, qui tient à l'emploi de deux procédés d'exposition, très naturels et très simples, la *déduction* et l'*antithèse*. — (2) Ce texte peut servir de point de départ en classe de Morale, pour une leçon sur la Tolérance. — Cornélius Nepos fait ici des constatations dont il n'in-

dique pas toute la portée. Signaler les contradictions qui existent entre les mœurs des peuples, c'est nier implicitement leur valeur absolue, universelle, c'est affirmer leur caractère relatif, *municipal*, comme dit Montaigne. Le sentiment de ces contradictions doit donc modifier notre façon de juger les coutumes, les idées : au lieu de les condamner brutalement, parce qu'elles ne sont pas les nôtres, il faut chercher ce qu'il y a en elles d'explicable ou même de légitime (Cf. VOLTAIRE, *Traité sur la Tolér.*, XXIII, dans les Morc. choisis de M. Cahen, p. 346). Rien de plus fécond que cette méthode en histoire (cf. JULLIAN, *Extraits des hist. du XIXe siècle*, p. CXXVI, chez Hachette), en critique littéraire, et aussi dans les discussions courantes (Cf. MONTAIGNE, III, 8 : « *Les contradictions des jugements ne m'offensent ni m'altèrent ; elles m'éveillent seulement et m'exercent.* ») La constatation de Corn. Nepos conduit donc à la *tolérance*. — Mais ne conduit-elle pas au *scepticisme* ? Sur ce point, lire MONTAIGNE (I, 22 ; III, 13 *passim*) ; PASCAL, dont on connaît la formule célèbre « *Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au delà* » *Pensées*, édit. Brunschvicg, pp. 464 sqq), et rapprocher l'ironique constatation de M. A. FRANCE : « *La morale est la science des mœurs, et les mœurs changent tous les vingt ans.* » Voir par contre dans le livre IV de l'*Émile*, la réponse de J.-J. ROUSSEAU à cette catégorie de sceptiques (citée dans Cahen, *Morc. choisis*, p. 366 sqq.).

Communiqué par M. G. CAYROU,
professeur de Première au lycée d'Aurillac.

Quatrième.

Narration française. — *Une bonne repartie.* — En 1708, le célèbre écrivain Le Sage (1668-1747), romancier et auteur comique, avait été prié de donner lecture, à l'hôtel de Bouillon, de sa comédie de *Turcaret*, excellente pièce satirique où il livre au ridicule l'odieuse rapacité des *traitants* ou fermiers.

S'étant mis un peu en retard, il fut reçu comme un laquais par la duchesse. « Vous nous avez fait perdre une heure ! » s'écria-t-elle du ton le plus méprisant.

— « Eh bien ! je vais vous en faire gagner deux », répliqua l'homme de lettres. Et, remportant son manuscrit, il tourna le dos.

Conter brièvement cette petite scène : 1° décrire le salon de la duchesse ; 2° attente et impatience des grands seigneurs et des belles dames ; 3° apparition de Le Sage ; apostrophe irritée de la maîtresse de maison (*à peine développée*), et réponse piquante de l'écrivain ; son départ ; 4° désappointement des invités et confusion de la duchesse. Court dialogue, où l'un des personnages présents, qui connaît déjà la pièce, en donne une idée à la compagnie et prévoit la vive opposition qu'en soulèvera la représentation.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième Année.

Psychologie, Morale. — Appréciez cette pensée d'Epictète : « Le soleil n'attend pas qu'on le prie pour faire part de sa lumière et de sa chaleur. Fais de même tout le bien qui dépend de toi sans attendre qu'on te le demande. »

Littérature. — Pourquoi l'esprit précieux en France au XVIIe siècle trouva-t-il ses plus fervents soutiens parmi les femmes ?

Quatrième année.

Éducation, Morale. — Un moraliste contemporain définissait le devoir : « Faire de très petites choses avec un très grand cœur. » Appliquez cette maxime à votre vie quotidienne et montrez comment vous pouvez la réaliser.

Littérature. — Quel bien croyez-vous que même une jeune fille puisse retirer des Extraits de « Plutarque » mis en vos mains ?

Troisième Année.

Éducation, Morale. — Montrez comment : « Une journée d'oisiveté fatigue à l'égal d'une nuit d'insomnie ».

Littérature. — Dites le fruit moral que vous pensez avoir retiré de vos vacances.

La Revue du Mois

PARAIT LE 10 DE CHAQUE MOIS DEPUIS LE 10 JANVIER 1906

PAR LIVRAISONS DE 128 PAGES GRAND IN-8° (25×16)

Chaque année forme deux volumes de 750 à 800 pages chacun

La Revue du mois, qui entrera en janvier 1909 dans sa *quatrième année*, suit avec attention dans toutes les parties du savoir le mouvement des idées. Rédigée par des spécialistes éminents, elle a pour objet de tenir sérieusement au courant tous les esprits cultivés. Dans des articles de fond assez nombreux et variés, elle dégage les résultats les plus généraux et les plus intéressants de chaque ordre de recherches, ceux qu'on ne peut ni ne doit ignorer. Dans des notes plus courtes, elle fait place aux discussions, elle signale et critique les articles de Revues, les livres qui méritent intérêt.

COMITÉ DE RÉDACTION

Maurice CAULLERY, A. COTTON, Jules DRACH, Jacques DUCLAUX
Georges DUMAS, Paul LANGEVIN, Robert LESPIEAU,
Albert MÉTIN, Henri MOUTON, Jean PERRIN, L.-J. SIMON
Paul VAN TIEGHEM

DIRECTEUR : **Émile BOREL.** — Secrétaire de la Rédaction : **A. BIANCONI.**

Envoi d'un numéro spécimen sur demande adressée à l'Administration de la *Revue*, 2, boulevard Arago, et accompagnée de 0 fr. 25 en timbres-poste.

PRIX DE L'ABONNEMENT :

Un an, Paris . . . . **20** francs.
Départements . . . . . **22** francs. — Union postale. . . . . **25** francs
Six mois, Paris . . . . . **10** francs.
Départements . . . . . **11** francs. — Union postale. . . . . **12 fr. 50**
Prix de la livraison 2 fr. **25.** — **Prix des années écoulées, l'année 30** francs.

ON S'ABONNE SANS FRAIS CHEZ TOUS LES LIBRAIRES
ET DANS LES BUREAUX DE POSTE

ADMINISTRATION ET RÉDACTION : **2, Boulevard Arago, Paris.**
Dépôt général pour la vente :
LIBRAIRIE H. LE SOUDIER 174-176, Boulevard Saint-Germain.

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS

COURS SCHWEITZER

English Readers

par

SCHWEITZER — VINCENT — CAZAMIAN

Vient de Paraître

Ouvrage destiné à l'étude de la *seconde langue* dans les sections B et D du Second Cycle

English Reader

for beginners in the higher forms

Un volume in-8, relié toile . . . . . 2 fr. 75

Cet ouvrage est complété par un

ALBUM DE PLANCHES EN COULEUR. In-8° (40 *scènes*), toile souple. 1 fr. 25

Précédemment parus :

Cl. de Sixième

English Reader with conversation exercises. In-8°, 14 gravures en couleur, relié toile. . . . . 2 fr.

English Exercises (*Grammar and Composition*). In-8°, 30 gravures, broché. . . . . 1 fr.

Cl. de Cinquième

English Reader with conversation exercises. In-8°, 24 grav. en couleur, 1 carte h. texte, rel. toile . . 3 fr. 50

English Exercises (*Grammar and Composition*). In-8°, 63 gravures, broché. . . . . 1 fr. 25

Quatrième Troisième

English Reader with conversation exercises : *The British Isles, the country and the people.* In-8°, 100 grav. et 1 carte en noir hors texte, relié toile. . . 3 fr. 50

Seconde Première Philosophie

English Reader : *A History of Civilisation in England* with literary illustrations. In-8°, 144 gr., toile. 3 fr. 50

AUTEURS ALLEMANDS — *Vient de Paraître*

Deutsches Geschichtenbuch (*für Sexta, Quinta und Sekunda B. D.*), par P. Roques, prof. au lycée de Chartres. In-18, toile . . 1 fr. 25

Du même Auteur, précédemment paru :

Deutsches Märchen-und Novellenbuch (*für Quarta und Tertia*) : Grimm, Bechstein, Hauff, Brentano, Arnim, Stifter, Ebner-Eschenbach. In-18, rel. toile . . . . 2 fr.

Paris. — Typ. PHILIPPE RENOUARD, 19, rue des Saints-Pères. —

N° 9. — Dix-septième année 15 Novembre 1908.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie

COMITÉ DE PATRONAGE ET DE RÉDACTION : MM.

[illegible] BARET, professeur adjoint à l'Université de Paris ;
[illegible] BELDAME, professeur au collège Rollin ;
Mlle L. BELOUGU, directrice de l'École normale supérieure de Sèvres ;
Victor BÉRARD, maître de conférences à l'École des Hautes-Études ;
[illegible] CORNECQUE, professeur à l'Université de Lille ;
Ferdinand BRUNOT, professeur à l'Université de Paris ;
[illegible] CARTAULT, professeur à l'Université de Paris ;
[illegible] CLÉMENT, professeur à l'Université de Lille ;
Alfred CROISET, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris ;
Paul CROUZET, professeur au collège Rollin ;
[illegible] DARLU, inspecteur général ;
[illegible] DELBOS, professeur adjoint à l'Université de Paris ;
Ch. DIEHL, professeur à l'Université de Paris ;
Mlle M. DUGARD, professeur au lycée Molière ;
[illegible] DE FOVILLE, membre de l'Institut ;
[illegible] GACHE, professeur au lycée d'Alais ;
Victor GLACHANT, professeur au lycée Louis-le-Grand ;
[illegible] GOELZER, professeur à l'Université de Paris ;
Camille JULLIAN, professeur au Collège de France ;
G. LANSON, professeur à l'Université de Paris ;
Ernest LAVISSE, de l'Académie française, professeur à l'Université de Paris ;
Jules LEGRAND, député des Basses-Pyrénées ;
Mlle B. LEROUX, professeur au lycée Molière ;
Henri LICHTENBERGER, maître de conférences à l'Université de Paris ;
CH. LYON-CAEN, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris ;
MARTEL, professeur honoraire au lycée Carnot ;
L. MENTION, professeur au lycée Henri IV ;
L. MOREL, maître de conférences à l'Université de Paris ;
Édouard PETIT, inspecteur général ;
G. REYNIER, maître de conférences à l'Université de Paris ;
Ch. SCHWEITZER, professeur au lycée Janson ;
Ch. SEIGNOBOS, professeur à l'Université de Paris ;
UBI, secrétaire de la Faculté des lettres de l'Université de Paris ;
P. VIDAL de la BLACHE, membre de l'Institut, professeur à l'Université de Paris.

Secrétaire général : M. Gustave REYNIER.

Librairie Armand Colin

5, rue de Mézières, Paris, 6e

La Revue paraît le 15 de mois. — UN AN, de chaque mois : France, 10 fr. — Colonies & Étranger, 12 fr.

La **Revue Universitaire** *ne paraît pas en août et septembre.*

SOMMAIRE

Agrégation d'histoire et de géographie (*Concours de 1908*). Rapport de M. **Ch.-V. Langlois**, professeur à l'Université de Paris, président du jury . . .

Une conséquence des réformes de 1902 : *Les professeurs de lettres auront-ils intérêt à sauver leurs élèves?* par M. **Albert Dauzat**, professeur au lycée d'Auch . . . . . .

La dissertation française dans les classes de Première, par M. **C. Fusil**, professeur de première au lycée de Bourges. . . . . .

Nos élèves : *Contribution à la psychologie pédagogique*, par M. **Louis Boisse**, professeur de philosophie au collège d'Etampes . . . . . .

Variétés : *Les mots qui vieillissent, les mots qui meurent*, par M. **Albert Dauzat**

Bibliographie : *Histoire, Etudes sociales et politiques*, par MM. **M. Marion** et **Ch. Dufayard** . . . . . .

— *Philologie*, par M. **Henri Chatelain** . . . . . .

Revue des Revues : *Littérature française*, par M. **Henri Chatelain** . . . . . .

Chronique du mois : *Le budget de l'instruction publique. — Les mots d'ensemble du rapporteur. — L'enseignement secondaire a-t-il encore sa raison d'être? — Bourgeoisie et socialisme. — En séance publique — L'enseignement religieux dans les lycées. — Le projet Bienvenu-Martin et les promesses ministérielles*, par M. **André Baiz** . . . . . .

Échos et nouvelles : Premier Congrès international d'Éducation morale et sociale. — La coordination des traitements. — Échange international des enfants. — Les Bourses autour du monde. — Nouvelles diverses. . . .

Examens et Concours

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES (Concours de 1908)

Agrégations des lettres et de grammaire : *Auteurs français* . . .
Agrégations des langues vivantes : *Auteurs allemands* . . . . . .
Agrégation de l'Enseign. secondaire des jeunes filles : *Ang. français* ; — *Histoire*

SUJETS PROPOSÉS

Agrégations (philosophie, lettres, grammaire, histoire, langues vivantes, enseignement des jeunes filles) 352

Licences et Certificats (lettres, philosophie, histoire, langues vivantes, enseignement secondaire des jeunes filles) . . . .

Classes des Lycées et Collèges

SUJETS PROPOSÉS

Enseignement secondaire (garçons) . . . 368

Enseignement secondaire (jeunes filles) . . .

Principaux articles parus dans les Revues françaises et étrangères

---

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue Universitaire**, *rue de Mézières, 5, Paris.*

La Revue, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

CONCOURS DE 1908

Rapport du Président du Jury.

MONSIEUR LE MINISTRE,

J'ai l'honneur de vous faire connaître les résultats du Concours d'agrégation d'histoire et de géographie en 1908[1].

Statistique générale. — Pour les 15 places mises au concours, 89 candidats s'étaient fait inscrire.

Dix de ces quatre-vingt neuf candidats se sont retirés avant le commencement, et quatre autres avant la fin des épreuves écrites. Le nombre des candidats réels a été réduit ainsi à 75 (au lieu de 64 en 1907 et de 54 en 1906).

Les 75 concurrents se répartissaient comme il suit :

Étudiants boursiers à l'Université de Paris (École normale supérieure)	7
Autres étudiants à l'Université de Paris	30
Étudiants boursiers à l'Université de Lille	1
— libres —	1
Étudiants boursiers à l'Université de Lyon	5
— libres —	2
Étudiants boursiers à l'Université de Nancy	2
— libres —	1
Étudiants boursiers à l'Université de Rennes	2
Chargés de cours ou délégués dans les lycées	12
Professeurs de collège	8
Professeurs de l'Enseignement primaire supérieur	2
Répétiteurs[2]	2
	75

1. Le jury se composait de MM. Ch.-V. Langlois, professeur à l'Université de Paris, *président ;* Gallouédec, inspecteur de l'Académie de Paris, *vice-président ;* Glotz, chargé de cours à l'Université de Paris; Blanchard, maître de conférences à l'Université de Grenoble; Salone, professeur au lycée Condorcet, *secrétaire.*

2. Ainsi qualifiés dans la liste officielle des candidats; mais plusieurs des candidats classés comme étudiants aux diverses Universités exerçaient aussi des fonctions de répétiteur dans les lycées.

A la suite des épreuves écrites, 40 candidats ont été déclarés *sous-admissibles*, savoir :

Université de Paris (École normale supérieure)	6
— (Autres étudiants)	14
Université de Lyon	5
Lycées	9
Collèges	5
Enseignement primaire supérieur	1
	40

Après la première épreuve orale, 26 des 40 sous-admissibles ont été déclarés *admissibles*, savoir :

Université de Paris (E. N. S.)	5
— (Autres étudiants)	8
Université de Lyon	1
Lycées	7
Collèges	4
Enseignement primaire supérieur	1
	26

Ont été finalement proposés pour le titre d'agrégé :

Université de Paris (E. N. S.)	3
— (Autres étudiants)	5
Lycées	5
Collèges	2
Enseignement primaire supérieur	1
	16

Quoique quinze titres seulement eussent été mis au concours, le jury a cru devoir en demander un seizième, qui a été accordé par l'Administration supérieure. Non pas que le concours ait été exceptionnellement brillant (il a été, au contraire, inférieur à celui de 1907), mais deux candidats méritants, dont, pour des raisons diverses, le cas était également intéressant, se sont trouvés en concurrence, *ex æquo*, pour la quinzième place; on n'a pas voulu que l'un d'eux fût sacrifié.

En somme, le titre d'agrégé a été accordé à 8 étudiants de l'Université de Paris (dont 3 normaliens) et à 8 professeurs ou chargés de cours en exercice.

I

ÉPREUVES ÉCRITES

Voici les observations de MM. les correcteurs en premier sur chacune des compositions écrites.

Histoire ancienne. — « Le sujet était : *Caius Gracchus*. Il devait être parfaitement connu des candidats sérieux. Mais il présentait certaines difficultés en ce qui concerne la forme. Il était de toute nécessité de décrire la situation politique et sociale du monde romain vers l'an 123 et, par conséquent, de rappeler les tentatives de Tibérius Gracchus et de Scipion Émilien. Pourtant on ne devait pas s'attarder au début. L'habileté consistait, par exemple, à réserver les détails sur les lois et les projets des précurseurs pour le moment où l'on montrerait Caius reprenant ou remaniant leur œuvre. D'autre part, il fallait suivre l'ordre chronologique pour raconter la vie politique de Caius et pourtant encadrer dans ce récit un tableau de réformes qui, en l'absence d'une chronologie certaine, ne pouvait être qu'un groupement systématique.

En moyenne la composition est à peine passable, plutôt médiocre. Il y avait vraiment trop de candidats qui se présentaient sans préparation suffisante, avec les connaissances vagues et superficielles qui traînent sur les bancs des classes et n'ont rien de magistral : sur 78 copies, 34 ont mérité une note inférieure à 4[1], et 23 (presque le tiers) une note inférieure à 3. Beaucoup de ceux qui avaient étudié la question, au lieu de commencer et de conclure par des exposés généraux, mais concis, ont donné à l'un ou à l'autre de ces exposés, parfois à tous les deux, des proportions écrasantes pour le corps du sujet. Enfin, le plus grand nombre a énuméré les réformes semproniennes un peu au hasard ou bien suivant un plan d'une logique médiocre, qui ne va pas au fond des choses. Quelques-uns seulement ont fait preuve d'originalité, c'est-à-dire ont su mettre en valeur la précision

1. Sur 10.

des détails par la compréhension large et profonde de l'ensemble. » (M. Glotz.)

Histoire du moyen âge. — « Le sujet de la composition d'histoire du moyen âge était *la quatrième Croisade.* De toutes les croisades c'est la mieux connue. Tous les candidats étaient au courant des diverses explications qui ont été données du détournement sur Constantinople de l'armée féodale qu'Innocent III destinait à la reprise du Saint-Sépulcre. Tous, ou presque tous, étaient en état d'exposer convenablement le grand projet du pape, le plan gibelin, la politique de Venise, les causes de l'antagonisme des Latins et des Grecs. Mais, où le plus grand nombre a moins bien réussi, c'est à démêler dans quelle mesure, à chaque étape, toutes ces ambitions, toutes ces convoitises s'associent ou se combattent, pour aboutir, en définitive, à la destruction de l'Empire grec et à l'improvisation, sur ses ruines, de l'Empire latin. Un autre écueil à éviter, c'était de n'envisager, à la conclusion, qu'une partie des conséquences. On ne pouvait vraiment se borner à des considérations sur la fragilité de l'état fondé, en 1204, aux rives du Bosphore. Sans parler des deux siècles et demi de domination française en Morée, la quatrième Croisade a eu des résultats d'ordre économique et d'ordre artistique dont l'effet se prolonge bien au delà de la revanche byzantine de 1261. A signaler encore des indications géographiques qui manquent de précision. Sur 77 copies, un seul plan de Constantinople, une seule carte du partage de l'Empire grec.

Le style est souvent négligé. Il garde toutefois, la plupart du temps, de la simplicité et de l'entrain. Certaines parties du sujet prêtaient à des développements brillants, par exemple la description de Byzance telle qu'elle apparaît à ces barons de France qui sont demeurés à demi barbares. C'est là, naturellement, qu'il y a à relever le plus de fautes de goût.

En résumé, très peu de bonnes compositions ; par compensation, très peu de mauvaises. La généralité va du passable à l'assez bien. » (M. Salone.)

Histoire moderne. — « Les candidats avaient à exposer *les Rapports des Églises et de l'État en France sous Louis XIV.*

Le sujet paraissait précis. Ce qu'il importait de faire, c'était d'indiquer les principes de la monarchie française en matière de religion, et l'application que Louis XIV en a faite aux divers moments de son règne, avec ses idées politiques, ses croyances et ses sentiments religieux, et aussi sous l'influence de son entourage et des événements. Ce qu'il importait d'éviter, c'était de raconter l'histoire des diverses sectes religieuses de cette époque : par exemple, l'histoire des débuts du jansénisme, celle de la question de la grâce et des cinq propositions, celle des démêlés de Bossuet et de Fénelon à l'occasion du quiétisme n'étaient point dans le sujet, mais seulement la manière d'être du pouvoir à l'égard des jansénistes et des quiétistes, et les raisons de cette manière d'être.

La majeure partie des candidats a fait ce qui était à éviter et négligé ce qui était à faire. Peu de compositions étaient dépourvues de connaissances. La Chronologie mise entre les mains des candidats leur fournissait un nombre assez copieux de faits, et certaines parties du sujet, entre autres l'histoire des rapports de Louis XIV avec les protestants, sont des questions classiques. On ne trouverait guère que 6 ou 7 compositions très faibles. Mais on ne compterait pas plus de compositions vraiment bonnes. Dans la plupart des copies, le sujet est traité en étendue, non en profondeur; on remplace la pénétration par la longueur. Il semble que les candidats se soient attachés à écrire tout ce qu'ils savaient sur le sujet, et autour du sujet, sans s'être préoccupés d'abord de le définir avec précision, afin de pouvoir le traiter dans ses justes limites et dans son texte. C'est tout au plus si une dizaine de compositions portent la marque de cet effort personnel de réflexion et de pensée qui permet seul d'échapper à la médiocrité. Presque toutes les compositions sont longues, et, à cause de cela, elles restent banales, sans vigueur ni dans la pensée ni dans la forme, sans personnalité, peu intéressantes. » (M. Gallouédec.)

Géographie. — « Le sujet de la composition de géographie était *La région méditerranéenne de la France*. Il devait permettre aux candidats de faire preuve de connaissances variées tant en géographie physique, puisque le climat et la

végétation étaient là des facteurs aussi importants que la nature et le relief du sol, qu'en géographie humaine, car les ressources économiques, la répartition de la population y sont étroitement liées aux conditions physiques; en même temps il était destiné à rappeler que la France doit rester la partie essentielle du programme. Ce rappel n'aura pas été inutile. On s'attendait peu à un sujet tiré de la France, et cette surprise explique la faiblesse de l'épreuve. Dix-sept copies seulement sur soixante-quatorze ont atteint ou dépassé la moyenne; quatre n'ont même pas été jugées dignes de la note 1. Chose curieuse : ce n'est pas la géographie physique qui a été la cause principale de ces désastres. Presque tous les candidats connaissaient le climat méditerranéen, et avaient des notions sur la formation, le sol et le relief de la région : on commence à savoir un peu de géographie physique. En revanche la géographie humaine a été déplorable. il semble que la majorité des candidats aient ignoré en quoi elle consiste. Non seulement ils n'avaient aucune idée des ressources économiques de la région, des conditions d'habitation et de peuplement, mais encore la plupart semblent ne pas s'être avisés qu'ils devaient aborder ces questions. Ainsi se justifie largement la mise au programme pour le concours de 1909 de la *Géographie humaine générale*. » (M. Blanchard.)

Ajoutons que 23 candidats ont obtenu à l'écrit un total de points supérieur à la moyenne ($5 \times 4 = 20$).

Les candidats dont *toutes* les notes ont été inférieures à la moyenne, et qui sont, par conséquent, fort au-dessous du niveau requis, ont été au nombre de 19 (il n'y en avait que 8 l'an dernier). Quelques-uns, très jeunes, et d'une audace que la fortune ne saurait récompenser, ne paraissent point se douter que le concours d'agrégation est un examen sérieux.

II

ÉPREUVES ORALES.

Sur 40 leçons d'histoire faites par les sous-admissibles, 13 ont atteint ou dépassé la moyenne.

Voici la liste des sujets, choisis en dehors du programme annuel, qui ont été proposés :

Histoire ancienne.

La civilisation assyrienne.

L'histoire et la civilisation des Etrusques.

Causes et résultats des guerres médiques.

La guerre du Péloponèse.

Les grands monuments d'Athènes.

L'œuvre d'Alexandre le Grand.

Hannibal.

La constitution romaine au temps des guerres puniques.

Les mouvements religieux dans l'Empire romain jusqu'à l'édit de Milan.

Organisation politique et administration de l'Empire romain en 395.

Histoire du moyen âge.

La théorie de Fustel de Coulanges sur la persistance des institutions romaines dans la Gaule mérovingienne; le pour et le contre.

Les invasions normandes en Occident au IXe et au Xe siècle.

La domination musulmane en Espagne.

L'œuvre de Philippe-Auguste.

Philippe le Bel et l'Église.

Les grandes inventions au XIVe et au XVe siècle.

La réunion de la France du Midi à la France du Nord, du XIIIe au XVe siècle.

La destruction de l'Empire d'Orient au XVe siècle.

Les origines de la Renaissance en Italie.

Histoire moderne et contemporaine.

L'Empire colonial portugais au XVe et au XVIe siècle.

La Ligue.

L'Espagne sous Philippe II.
L'Angleterre sous Elisabeth.
L'Allemagne avant et après la guerre de Trente ans.
La Suède au XVIIe siècle.
L'Inde au XVIIIe siècle.
Les Parlements en France au XVIIIe siècle.
L'art français au XVIIIe siècle.
Louis XVI, roi constitutionnel.
Le despotisme éclairé au XVIIIe siècle.
La Terreur.
Le classicisme et les origines du romantisme en France (1789-1830).
Le parti catholique sous la monarchie de Juillet et la troisième République.
La Suisse depuis 1840.
L'Unité italienne (1850-1870).
La Politique intérieure de Bismarck depuis 1871.
La Grèce au XIXe siècle.
La question irlandaise au XIXe siècle.

Grandeur et décadence de l'Empire colonial espagnol, du XVIe au XXe siècle.
Les grandes lignes de l'histoire du Japon.

Sur 26 leçons d'histoire faites par les admissibles, 10 seulement ont atteint ou dépassé la moyenne.

Sujets découpés dans le programme annuel :

La plus ancienne civilisation de la Crète.
Les fouilles de Mycènes.
Les classes sociales à Athènes au Ve siècle.
La justice athénienne au Ve siècle.
Le gouvernement de l'Égypte sous les Lagides.
L'œuvre politique de Sylla.
La dictature de César.
Le soldat romain d'Auguste à Adrien.
Romains et Germains pendant les deux premiers siècles de l'Empire.
La frontière du Danube pendant les trois premiers siècles de l'Empire.
La défense de l'Afrique pendant les trois premiers siècles de l'Empire.

La papauté jusqu'à l'avènement de Grégoire VII.
Les colonies franques d'Orient au XIIe et au XIIIe siècle.
Étienne Marcel.
La « Captivité de Babylone ».
Jeanne d'Arc.
Paris pendant la guerre de Cent ans.
Charles le Téméraire.
Charles-Quint et la Réforme en Allemagne.
La Fronde.
Cromwell.
1688.
France et Prusse au XVIIIe siècle (1701-1789).
Les lois ouvrières en France de 1815 à nos jours.
L'expansion territoriale des États-Unis au XIXe siècle jusqu'au centenaire de la Déclaration de l'Indépendance.
Histoire générale des partis aux États-Unis pendant le XIXe siècle.

Sur 26 leçons de géographie faites par les admissibles. 7 seulement ont atteint ou dépassé la moyenne :

Sujets découpés dans le programme :

Les formes de terrain dues à l'action glaciaire.
Rôle géographique des calcaires.
La répartition des pluies à la surface du globe.
La végétation tropicale.
Les déserts.
Les volcans.
Les cycles de la vie d'un fleuve.

Le relief de la France.
Les Alpes françaises; étude physique.
La Gascogne.
La Normandie.
L'Auvergne.
La Bretagne.
La Lorraine.
La vigne et les régions viticoles en France.
Les industries textiles en France.

L'Apennin.
La plaine du Pô.

Le plateau central de l'Espagne.
Le Portugal.
La Grèce; étude physique.
La Bulgarie (avec la Roumélie orientale).

L'Amazonie.
Le plateau brésilien.
La pampa.
Le Chili.

En résumé, le jury a entendu 92 exposés, dont 30 (soit un tiers) ont atteint ou dépassé la moyenne. Mais il faut dire, pour finir, qu'il n'a pas été fait, d'un bout à l'autre du concours, plus de trois ou quatre leçons vraiment bonnes.

III

Un arrêté du 24 décembre 1907, dont les dispositions entreront en vigueur pour la première fois au Concours de 1909, a modifié le statut de l'Agrégation d'histoire et de géographie sur quelques points de détail.

Ces dispositions nouvelles, nous les croyons sages, puisque c'est à notre demande qu'elles ont été introduites [1]. Il n'est pas inutile de les rappeler ici aux candidats futurs, avec un bref commentaire.

Et d'abord, rien n'est changé en ce qui concerne les épreuves écrites. Quatre compositions, comme par le passé, dont les sujets seront tirés d'un programme indiqué d'avance [2]. Programme qui ne doit comporter désormais, selon nous, que de très grandes questions, d'une importance capitale pour l'enseignement des lycées, et traitées dès à présent dans des livres du genre de ceux où il est à souhaiter qu'étudient les candidats à l'agrégation.

Les candidats à l'agrégation ne peuvent guère se préparer aux épreuves écrites du concours qu'en lisant des livres: ceux qui sont étudiants suivent aussi quelques cours à l'Uni-

1. Voir le Rapport sur le Concours de 1907, où se trouve l'exposé des motifs à l'appui de la réforme sanctionnée par l'arrêté du 24 décembre.
2. Le programme pour 1909 a paru dans le *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*, 8 août 1908.

versité, si des professeurs de leur Université traitent par hasard cette année-là, ou s'astreignent à traiter à leur intention, des questions portées au programme ; mais les cours sont toujours, et nécessairement, une ressource très accessoire. Ils lisent donc ; mais quels livres? Jadis, alors qu'il n'y avait pas de programme annuel et que le programme se confondait par conséquent avec l'histoire et la géographie universelles, ils lisaient surtout des manuels à l'usage des classes, n'ayant pas, matériellement, le temps de lire autre chose. Des programmes restreints ont été institués pour qu'il leur devînt possible de s'adresser, plutôt qu'à ces ouvrages élémentaires, aux livres de haute vulgarisation (comme l'*Histoire de France* publiée sous la direction de E. Lavisse et les grands « Manuels » à la manière allemande) où les derniers résultats de l'investigation scientifique sont consignés avec l'ampleur convenable, et même d'y joindre, à l'occasion, quelques monographies originales de premier ordre. Or, toutes les parties de l'histoire n'ont pas encore été récrites, de nos jours, dans des livres de cette espèce : il en est qui n'ont encore été l'objet que de travaux très spéciaux dont la mise au point synthétique n'est pas faite (le plus souvent parce que, dans l'état actuel des recherches, elle n'est pas encore faisable). Voilà pourquoi les programmes annuels doivent être maintenus, mais rédigés avec précaution. On n'y verra plus figurer désormais, nous l'espérons, de questions trop particulières ou telles que les candidats aient à procéder eux-mêmes, à l'aide des travaux d'érudition qui s'y rapportent, à des essais de synthèse impossibles pour eux, et peut-être absolument.

Dans quelle mesure convient-il de « restreindre » les programmes ainsi conçus? C'est là un problème délicat. D'une part, il est clair que les programmes doivent être *assez* restreints pour qu'il ne soit pas trop difficile de les préparer dans des conditions normales (c'est-à-dire en lisant les meilleurs livres). D'autre part, s'ils le sont *trop*, d'autres inconvénients apparaissent, car les candidats se croient permis d'ignorer totalement tout ce qui n'y est pas mentionné. — La solution de cette difficulté, pour l'histoire, nous a été suggérée par une pratique qui s'est installée d'elle-même, depuis quelques années, dans les programmes de géographie. Depuis quelques

années les programmes de géographie comportent, tous les ans, deux articles fondamentaux *(Géographie physique générale, la France)* dont l'étude est considérée comme indispensable à l'éducation d'un professeur de géographie ; à quoi s'ajoutaient deux ou trois autres questions, dont l'énoncé changeait tous les ans. Or, n'y a-t-il pas de même, en histoire, des sujets privilégiés (par exemple *l'histoire de France depuis 1789*) qu'un professeur d'histoire n'a pas le droit d'ignorer ni même de mal connaître, comme l'on connaît mal d'ordinaire pendant longtemps, sinon toujours, ce que l'on n'a pas spécialement préparé pour le concours ? Il pourra donc y avoir, désormais, au programme d'histoire, comme à celui de géographie : 1° des questions permanentes, et, pour ainsi dire, de fondation ; 2° des questions qui changent tous les ans. De la sorte le poids de la préparation sera un peu allégé (et ce sera justice) pour les candidats qui se présentent plusieurs fois. Quant aux questions qui resteront annuelles, il nous semble que, plus vastes qu'autrefois, il faut qu'elles soient moins nombreuses : le programme pour 1909, le premier qui ait été rédigé d'après ces considérations, ne contient que douze questions en tout (histoire et géographie) ; et c'est là, à notre avis, un maximum.

Une dernière observation, touchant les questions annuelles. — Il a été (tacitement) de tradition jusqu'ici que l'histoire ancienne des peuples de l'Orient fût exclue, en fait, des programmes : Assyrie, Égypte, Phénicie, Israël, etc. Mais rien ne justifie le maintien de cet usage. Les antiquités orientales ont, dans l'histoire générale de l'humanité, une place comparable à celle des antiquités classiques. Le labeur immense qui a été dépensé depuis quelques générations pour les faire connaître aboutit maintenant à des conclusions précises, tout aussi assimilables que celles où sont parvenus les historiens de la Grèce et de Rome et dont il importe que l'essentiel passe de même dans le courant général de l'enseignement secondaire. On ne s'interdira donc plus, à l'avenir, d'inviter les candidats à la lecture des grands ouvrages qui présentent l'état actuel de la science sur les anciennes civilisations orientales. C'est ainsi que *la Civilisation de l'ancienne Égypte* est une des trois questions d'histoire ancienne qui figurent au programme de 1909.

Les candidats dont les épreuves écrites avaient été jugées convenables faisaient jusqu'ici une leçon d'histoire, sur un sujet choisi hors du programme, après une préparation surveillée de six heures. L'admissibilité définitive était prononcée après cette première épreuve orale.

Aux termes de l'arrêté du 24 décembre 1907, les candidats sous-admissibles feront désormais, avant l'admissibilité proprement dite : 1° « une leçon d'histoire *ou* de géographie, à leur choix, sur un sujet tiré des parties du programme des lycées (second cycle) non comprises dans le programme de l'écrit. Durée : trois quarts d'heure » ; 2° « une leçon d'histoire sur un sujet tiré des parties du programme des lycées (second cycle) comprises dans le programme de l'écrit. Durée : une demi-heure ».

La durée de la préparation surveillée de la première de ces deux épreuves est fixée à six heures (comme par le passé) ; elle est réduite, pour la seconde, à trois heures. De plus, tandis que, pour la première desdites épreuves, « il sera mis [comme par le passé] entre les mains des candidats, dans la limite des ressources disponibles, les ouvrages et instruments de travail demandés par eux », les candidats ne seront autorisés à se servir, pour préparer la leçon d'une demi-heure, que « des livres de référence usuels ».

Ces dispositions nouvelles s'expliquent et se justifient comme il suit.

1° *Deux épreuves, au lieu d'une, entre la sous-admissibilité et l'admissibilité définitive.* L'expérience a montré que cela était nécessaire pour que le jury fût en mesure de choisir en toute tranquillité de conscience entre les sous-admissibles. Avec une seule épreuve orale, le coefficient de hasard est trop élevé ; dans le nouveau régime, il est, autant que possible, éliminé.

Ce régime aura évidemment pour effet de donner encore plus de prix qu'autrefois à la pleine admissibilité. Car ne seront désormais admissibles au second degré que les candidats qui, selon l'opinion du jury, peuvent être définitivement admis et paraissent mériter de l'être. Ils ne le seront pas tous, finalement, parce que l'Agrégation est un concours à nombre de places limité, et non un examen ; mais tous

auront fait des preuves très sérieuses, et les admissibles ajournés seront ainsi désignés plus nettement que jamais pour des postes honorables et les justes indemnités qu'il est question de leur accorder..

2° *Leçon d'histoire* ou *de géographie au choix des candidats.* Parmi les candidats à l'Agrégation d'histoire et de géographie, il en est qui s'intéressent plutôt à l'histoire, et d'autres plutôt à la géographie. Naguère, l'épreuve unique et décisive entre la sous-admissibilité et l'admissibilité était, pour tous, une leçon d'histoire. Les « géographes » protestaient, non sans raison, qu'ils devaient avoir le droit de se produire d'abord, comme les « historiens », dans la discipline de leur choix. Mais cette prétention, maintes fois émise, avait toujours été rejetée par le Conseil supérieur de l'Instruction publique. En effet, tant que l'épreuve décisive était unique, il pouvait paraître hasardeux de porter atteinte à la prééminence traditionnelle de l'histoire. La difficulté a disparu grâce au régime des deux épreuves intercalées entre l'écrit et la déclaration d'admissibilité définitive, la prééminence de l'histoire étant suffisamment sauvegardée par ce fait que la seconde portera toujours sur une question d'histoire.

3° *Leçon d'histoire, préparée en trois heures avec le seul secours des livres de référence usuels, et débitée en une demi-heure.* C'est là l'innovation principale. Que les candidats futurs en comprennent bien la raison d'être.

Naguère, les trois épreuves orales, ou « leçons », du concours (dont deux d'histoire) étaient préparées dans les mêmes conditions. Il n'y avait de différence entre les deux leçons d'histoire que celle-ci : pour l'une, le sujet était choisi dans le programme annuel, et, pour l'autre, hors de ce programme. Mais l'expérience avait montré que cette différence n'était pas assez profonde pour empêcher que les deux épreuves fissent, le plus souvent, double emploi. De là, l'idée de modifier le caractère de l'une d'elles (et, par contre-coup, les conditions où elle serait préparée).

Toutes les épreuves orales du concours étaient jusqu'à présent des « leçons-conférences ». Et il faut en effet s'assurer si les candidats savent dessiner, bâtir et meubler une

conférence, ce qui est un talent professionnel au premier chef pour le professeur, et, du reste, très français. Mais tout n'est pas là. La preuve, c'est que des candidats dont on a l'impression qu'ils doivent être, qu'ils *sont* de bons maîtres, le cèdent parfois, dans l'art de confectionner des « leçons » bien faites (à l'usage du jury), à des jeunes gens adroits ; réciproquement, et surtout, telle « leçon » que le jury ne peut pas mal noter, parce qu'elle est « faite » devant lui d'une manière convenable, laisse tout de même l'impression que celui qui l'a prononcée serait pour le moment, ou même sera toujours, incapable de se rendre utile dans l'Enseignement secondaire [1]. N'est-il pas à souhaiter, dès lors, qu'une épreuve existe, propre à mettre en relief d'autres qualités professionnelles que le talent de conférencier ? — Il y a un mérite essentiel, qui est d'adapter ce que l'on dit à l'auditoire que l'on a. Or, la conférence faite devant le jury ne prouve guère que l'on saurait parler devant des enfants ; et pourtant il serait absurde d'inviter les candidats à parler devant le jury comme devant des enfants de tel ou tel âge. Mais on peut très bien leur tenir ce langage : « Voici un sujet de leçon qui se traite réellement dans les classes, et même dans plusieurs classes depuis le commencement jusqu'à la fin des études. Placez-vous, s'il vous plaît, dans les conditions où se trouve réellement le maître qui va le traiter au lycée, dans telle classe. Il ne dispose pas, ce maître, de six heures pour préparer chaque leçon, ni d'une vaste bibliothèque : son acquis, le temps de la réflexion et quelques livres de référence, voilà tout ; eh bien, vous n'aurez point, cette fois, d'autres secours. Après avoir repassé et réfléchi, vous direz au jury, en toute simplicité, comment il vous semble qu'il faudrait s'y prendre pour que cette leçon fût profitable : plans possibles, et quel est, selon vous, le meilleur ? et pourquoi ? idées et notions à souligner ; illustrations à employer, exercices à instituer, s'il y a lieu. Bref, faites assister le jury au travail que vous seriez obligé de faire demain, en votre particulier, avant de monter en chaire, si vous étiez chargé d'un enseignement réel. »

Je suis persuadé que cette épreuve, pourvu que l'on tienne

1. C'est le cas, en particulier, de la plupart des candidats, trop nombreux, qui se présentent à l'agrégation d'histoire sans avoir l'intention d'entrer dans les cadres de l'Enseignement secondaire, et pour qui le titre d'agrégé n'est qu'une décoration.

la main à ce qu'elle soit pratiquée comme elle a été conçue, est de nature à éclairer grandement le jury sur les aptitudes des candidats à leur futur métier. L'expérience qui en sera instituée au concours de 1909 sera très intéressante à cet égard.

Les candidats *admissibles* faisaient jadis deux leçons, une d'histoire et une de géographie. Ils n'en feront plus désormais qu'une seule, d'histoire s'ils ont choisi la géographie, de géographie s'ils ont choisi l'histoire à la première série des épreuves orales. Cette dernière leçon sera, comme la première, du type ordinaire de la leçon-conférence, c'est-à-dire préparée en six heures avec tous les livres désirés.

Cette réduction à la seconde série des épreuves orales est la contrepartie naturelle de l'addition faite à la première. — Ainsi, trois épreuves en tout, comme auparavant. — La troisième tournée servira, à l'avenir comme autrefois, à déterminer les rangs en précisant des nuances.

***

La plupart des leçons faites en 1908 ont été, comme il a été dit plus haut, médiocres. — Pourquoi ?

Parce que la plupart des candidats n'ont pas assez de talent : ils parlent lourdement, incorrectement, sans fermeté et sans grâce. — Parce qu'ils ne sont pas suffisamment rompus à l'art de distribuer la lumière et les ombres. — Parce que, très souvent, ils ne sont pas au courant des dernières recherches et rabâchent de vieilles erreurs (si, candidats, ils ne sont pas au courant, n'est-il pas à craindre que, pourvus du titre inamissible qui garantit la maîtrise, ils ne s'y mettent jamais ?) — Parce qu'ils ne disent jamais rien qui marque quelque originalité, soit qu'ils n'en aient point le moyen, soit qu'ils se l'interdisent, par calcul de prudence : ils ne se l'interdiraient certes pas, s'ils savaient à quel point le jury est touché et sait gré de voir poindre sur la mer de développements grisâtres où il est submergé la plus petite lueur de réflexion personnelle.

Parce que, en outre, lorsqu'il s'agit de géographie, les candidats n'ont l'habitude de se servir ni des cartes topographiques[1] ni des cartes géologiques. Notre collègue M. Blanchard me prie de dire que, pour appuyer cette indication, on proposerait volontiers, au prochain concours, un sujet de leçon sur les divers modes de représentation de la terre, c'est-à-dire sur la façon dont sont établies les diverses cartes topographiques et géographiques.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments respectueux.

CH.-V. LANGLOIS,
Professeur à l'Université de Paris.

1. Dans une leçon sur l'Auvergne, un candidat n'a pas songé à montrer la feuille de Clermont-Ferrand à 1 : 80 000.

UNE CONSÉQUENCE DES RÉFORMES DE 1902

Les professeurs de lettres auraient-ils intérêt à suivre leurs élèves ?

La question de la continuité, posée devant le 4e congrès de l'Enseignement secondaire, en octobre 1900, fut résolue par la négative; plus exactement, le congrès émit le vœu que le système, avantageux pour les professeurs spéciaux, ne fût pas étendu au professeur principal. C'est la solution qui a prévalu, malgré l'avis contraire de la commission parlementaire d'enquête, avis formulé par son président, M. Ribot, dans une *Lettre au Ministre de l'Instruction Publique*[1]. Il serait donc parfaitement oiseux de renouveler cette discussion, si les réformes de 1902 n'y avaient introduit, après coup, un fait nouveau.

Le vote du congrès de 1900 repose, on l'a vu, sur la distinction du professeur principal et des professeurs spéciaux. Le premier dispose d'un nombre d'heures assez considérable pour qu'il puisse, en peu de temps, connaître ses élèves individuellement, apprécier à fond leurs diverses aptitudes : une année lui suffira, pour exercer sur eux une influence durable. Les seconds, au contraire ont intérêt à suivre leurs élèves pendant plusieurs années. Or, depuis 1902, il n'existe plus, en fait, de professeur principal, et si, dans les classes de A du 1er cycle, dans les sections A et B du second, le professeur de lettres garde l'avantage, il en est tout autrement dans les classes de B, dans les sections C et D ; l'équilibre y est même rompu en faveur des sciences ou des langues vivantes. Ainsi, en 3e B, les élèves ont 4 h. de français contre 5 h. de langues vivantes, 4 h. de mathématiques et 3 h. de physique; en 2e D, le français est réduit à 3 h., tandis que les langues disposent de 7, les mathématiques et les sciences physiques, de 10, au total. Même en 1re C, classe de latin, le latin et le français réunis n'ont droit qu'à 6 h., tandis que la physique et les mathématiques en retiennent également 10, presque le double.

Le professeur de lettres est donc devenu, dans ces classes de plus en plus nombreuses, un professeur spécial. En outre, au temps de l'Enseignement moderne, le professeur de français,

1. *Revue Universitaire*, 15 novembre 1901.

dans la plupart des lycées, suivait ses élèves pendant plusieur-années : de la 4e moderne, par exemple, il les conduisait au baccas lauréat. Enfin, à défaut du latin, l'étude des langues vivantes, fondée sur le thème et la version, était, en quelque sorte, l'adjuvant, le complément indispensable à la connaissance de la nôtre : entre les deux méthodes, n'existait encore aucune antinomie. Les classes modernes étaient véritablement, comme on les avait nommées, des *classes de français*. Dans le nouveau régime, au contraire, c'est le français qui se trouve, en définitive, sacrifié ; réduit à 3 heures par semaine, il apparaît trop souvent aux élèves comme une quantité négligeable : leçons de texte ou exercices, narrations ou dissertations sont généralement le plus léger de leurs soucis. Tous les professeurs sont unanimes à proclamer leur propre impuissance. Les commissions d'examen, à leur tour, signalent les résultats, vraiment déplorables [1].

Même dans les classes de la série A, l'enseignement du français devient chose de plus en plus délicate. Des 3 heures qu'on lui consacre, si la première est réservée à la correction des devoirs, il en reste 2 pour les leçons, explications, exercices divers ; où prendre le temps pour faire ou conseiller des lectures, et, ce qui est d'une extrême importance, pour diriger les élèves dans leur travail personnel ? Et que dire du grec, appris désormais en 4 ans, à raison de 3 heures par semaine ?

La situation est assez grave pour qu'on s'en préoccupe. Sans doute, il ne saurait être question, avant même de pouvoir apprécier, dans ses conséquences, une réforme toute récente, de réclamer encore une modification des programmes ; mais n'existe-t-il pas un remède, qu'on puisse sur-le-champ appliquer ? Il n'est pas nécessaire, pour bien enseigner, d'avoir beaucoup de temps : l'essentiel est de le bien employer. Or, quelles que soient les objections — arguments théoriques ou raisons de fait — opposées au système de la continuité, cette solution apparaît, à bien des points de vue, comme la seule efficace.

Sans insister sur le cas des professeurs spéciaux, auquel se ramène, nous l'avons démontré, celui des professeurs de français, la série B, il est bon de rappeler que les adversaires les mieux convaincus de la réforme ont toujours reconnu qu'elle pouvait, dans les classes du 1re cycle, offrir de réelles facilités et de sérieux avantages. Il y a tout profit, dans cette période, à donner au même professeur la plus grande action possible sur des esprits incapables d'examen qu'un scepticisme précoce, au lieu de mûrir, risquerait d'étioler. Pour le latin et le grec spécialement un chan-

1. Voir Abry, *Revue Universitaire*, 15 juin 1908.

gement de professeur est aussi inutile qu'un changement de grammaire, et peut être plus funeste : l'un et l'autre ne se justifient que par un choix meilleur. Encore une méthode unique, fût-elle médiocre, est-elle préférable à plusieurs, qui seraient passables.

On connaît la proportion énorme du *coulage* ; il peut être établi en principe que toute notion, toute règle, échappe totalement, même aux meilleurs élèves, si elle n'est rappelée au moins une fois par mois. Or, d'une année à l'autre, cette proportion, les vacances aidant, devient formidable. Il est rare que deux professeurs insistent, à peu près dans les mêmes termes, sur les mêmes faits. Il en résulte que l'élève est condamné à oublier, avec le second, la moitié peut-être de ce qu'il a appris avec le premier.

Oui, dira-t-on, le système de la continuité a ses avantages, mais dans le cas unique où des élèves excellents sont confiés à un professeur parfait. Au contraire. D'observations multiples on peut dégager cette loi : un élève bon le restera généralement, même avec des maîtres médiocres, un élève médiocre a besoin, pour s'amender, de maîtres excellents. En sorte que si parfois une classe entière a intérêt, malgré les vices du système, à passer sous une direction meilleure, le cas est plus fréquent où une partie de cette classe, la plus mauvaise, risque de perdre, en une année, le bénéfice, encore incertain, de plusieurs. Est-ce lorsque le médecin commence à connaître son malade, que celui-ci doit s'adresser ailleurs? Je ne veux pas traiter ici de la cure des *cancres*, mais la plupart des cas, tous nos collègues le savent, ne sont pas désespérés. Si l'on objecte qu'à cette tâche ingrate, le professeur risque de s'user, de perdre de sa patience et un peu de son zèle, il est facile de répondre qu'il peut, au besoin, faire redoubler la classe aux pires éléments ; quant aux autres, la masse des médiocres, a-t-il intérêt à les retrouver, sous des noms différents, parmi ceux que son collègue lui transmet chaque année, à peu près dans les mêmes proportions, non sans quelque soulagement? N'est-ce pas échanger l'ictère contre la jaunisse? Il est des maux familiers, auxquels on s'habitue. D'ailleurs l'inconvénient qu'il y aurait à garder, deux ans, trois ans au maximum, les mêmes élèves, est-il comparable à celui d'être, pendant des générations, l'homme d'une seule classe et d'un même programme?

Mais voici d'autres objections, celles-ci d'ordre psychologique. Tout d'abord examinons la plus importante, l'argument de l'originalité. Il faut, paraît-il, plusieurs originalités d'agrégé, pour former une originalité de bachelier. Certes, si nos élèves étaient en majorité des prodiges, on ne saurait trop faire pour développer,

de façon intensive, leurs merveilleuses facultés. Mais les prodiges sont rares. En général, si certains se développent, en changeant de maître, combien voient disparaître, sous une discipline nouvelle, d'heureux germes qu'une ancienne direction avait fait naître! N'est-ce donc pas assez de la diversité des programmes sans qu'on y ajoute la diversité de l'enseignement? Et ne serait-il pas préférable, pour nos élèves surmenés et déroutés par surcroît, d'apprendre moins bien, et de retenir mieux? Du moins ont-ils l'idée de comparer les systèmes? Quelques-uns peut-être : les autres se contentent de comparer les professeurs. Leur scepticisme à cet endroit n'est que trop développé.

Cette objection d'ailleurs ne vise que l'enseignement du français, et encore dans les classes supérieures. En voici une seconde, du même ordre, mais de portée générale. Une véritable incompatibilité d'humeur, sans parler des questions de famille, peut exister entre élève et professeur. Ce cas, plutôt rare, admet deux solutions : si l'élève est bon, il peut franchir une classe, s'il est médiocre, la redoubler. Enfin, sans que les rapports soient particulièrement tendus, il peut exister dans la classe un état de malaise : des deux côtés de la chaire, on attend impatiemment, pour se dire adieu, la fin de l'année. Le fait n'est pas niable; deux causes l'expliquent : les défauts du professeur actuel, ou ceux du professeur de la classe suivante. Expliquons et examinons la seconde hypothèse.

On a dit[1] que les élèves, changeant à la fois de classe et de professeur, se présentaient, au début de l'année, avec le bénéfice de l'incognito. Or, si l'incognito est un avantage, au moins dans les grands lycées, pour un certain nombre d'entre eux, il n'existe guère, hélas! au bénéfice du professeur. Ce dernier est généralement connu, parfois trop connu, et coulé d'avance, s'il doit l'être. Si la classe est près de quitter un maître sévère, pour un autre, de plus facile réputation, c'est par avance qu'elle se réjouit, et dans le cas contraire qu'elle se dédommage. Le travail en souffre, avant même la fin de l'année. En effet, le paresseux vit de crédit, et sa prévoyance est longue : il prend régulièrement, chaque trimestre, la résolution de travailler dans le suivant, quelquefois même il s'accorde, pour ancrer sa volonté, une année entière. Or, à peine a-t-il eu le temps de prendre, sur un discours bien senti, une de ces décisions fugitives dont la famille se console, que déjà il escompte, sachant ce qu'est un examen de passage, le bénéfice de son futur incognito. Parfois ses parents l'escomptent aussi : s'il n'a point travaillé, c'est la faute de son professeur; le suivant fera merveille.

1. Voir Malapert. *Le 4e congrès des professeurs de l'Enseignement secondaire*, *Revue Universitaire*, 15 octobre 1900.

Reste l'autre hypothèse, le cas d'un professeur médiocre, usé dès la première année. Ceci est la grosse difficulté. Il ne faut pas cependant l'exagérer, puisque le système fonctionne déjà pour les sciences, l'histoire, les langues vivantes. Il fonctionne aussi en Allemagne, même dans le domaine des lettres puisque, sans parler des prérogatives de l'*ordinarius*, les mêmes professeurs retrouvent les mêmes élèves, et, dans beaucoup d'établisements. les suivent pendant plusieurs années [1].

On pourrait sans danger l'appliquer en France, en réservant, si l'on veut, les classes supérieures. On redoute les géminations de classe; mais le système actuel ne favorise-t-il pas, lui, la spécialisation à outrance[2]? Au total, la continuité semble présenter, pour quelques inconvénients, des avantages appréciables. Les relations avec les parents en seraient facilitées, les élèves étant mieux connus de leur professeur. Ce dernier pourrait, même en deux ans, leur communiquer le meilleur de son esprit, voir avec eux, sans hâte et sans oubli, en ravivant sans cesse des notions à demi éteintes, les auteurs ou les programmes, éveiller, par des lectures ou des causeries, leur imagination et leur goût. Des connaissances acquises à loisir, conservées sans trop de déchet, des idées fondées sur la double autorité de l'auteur et du maître, ne remplaceraient-elles pas, avec avantage, les mixtures hâtives du manuel, ou les réminiscences du cours de littérature aujourd'hui démodé? Je ne veux pas insister sur un point délicat, qui est l'influence morale; mais on oublie trop souvent deux choses : qu'il n'est pas de sciences de mots (surtout dans le domaine des lettres) et que les élèves sont des personnalités, des unités distinctes, non des chiffres. Il y aurait intérêt, au seul point de vue de la discipline, à les bien étudier, pour les distinguer avec soin, et traiter, au moins la seconde année, les meilleurs comme des hommes. Enfin le système de la continuité permettrait, dans une liberté sans excès, les initiatives heureuses, susciterait de fécondes rivalités. Seul, il fournit le moyen de peser les méthodes par les résultats, et d'éviter cette injustice, rare mais toujours possible, qu'un collègue moissonne, un jour d'inspection ou d'examen, dans le champ de son prédécesseur.

ALBERT BAZOUIN,
Professeur au lycée d'Auch.

1. Henri Bornecque, *La situation matérielle des professeurs allemands*, *Rev. Univ.* 15 juin 1901
2. Voir Abry, art. cité.

LA DISSERTATION FRANÇAISE DANS LES CLASSES DE PREMIERE

Il n'est peut-être pas un professeur qui, ayant à donner un sujet de dissertation, n'éprouve comme un léger malaise ; si délicat est le problème à résoudre ! Il lui faut songer tout à la fois qu'il a des élèves à conduire au baccalauréat, — qu'il doit travailler à leur culture générale d'une façon plus désintéressée, — qu'une classe est une réalité vivante et très ondoyante, qui ne ressemble pas à une autre classe, que chacune constitue un milieu intellectuel et moral où est à favoriser telle tendance, telle autre à rectifier ou même à détruire. Encore si c'était tout! mais la dissertation elle-même est comprise ou jugée de manières très différentes : les uns estiment très profitable la grande dissertation, sur un sujet de littérature un peu étendu, au plan grandiose et simple; elle nourrit l'esprit d'idées générales qui avec le temps se préciseront et deviendront plus concrètes, elle lui donne de la méthode et lui enseigne l'art de la composition. D'autres admettent fort bien que le professeur fasse à ses élèves quelques dissertations pour leur apprendre à raisonner et à ordonner leurs idées et leur laisse un point seulement ou deux de cette dissertation à traiter eux-mêmes sur copie pour les habituer à serrer de près une idée et à écrire en français; méthode séduisante. Quelques esprits plus radicaux déclarent qu'il faut supprimer la dissertation comme étant généralement au-dessus de l'âge et de l'intelligence des élèves : « J'estime pour mon compte que l'habitude qu'on avait autrefois dans l'ancienne université de ne pas faire de dissertation avant la classe de philosophie était une habitude excellente. » (Alfred Croiset, *Conférence à l'Assemblée générale de la Société des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public. Rev. Pédag.* 15 mars 1908) Mieux vaut revenir au discours, à la lettre : ce travail de substitution convient aux tout jeunes gens, il leur enseigne à regarder les idées sous leurs différentes faces, c'est-à-dire

à penser, à juger, et ils éviteront de devenir des esprits absolus, étroits et sectaires (A. Croiset, *ibidem;* Roustan, *Conseils généraux sur l'art d'écrire*).

Cependant le professeur qui cherche en gémissant, celui qui n'est féru d'aucune méthode, mais qui sait reconnaître inconvénients et avantages inhérents à chacune, pour découvrir la voie la plus sûre, commencera par se demander quel est au juste le but qu'il se propose : c'est évidemment de mettre les élèves en présence des textes eux-mêmes, afin qu'ils puissent s'en pénétrer et s'en nourrir; c'est aussi de les amener à réfléchir, à préciser leur pensée, à y mettre de l'ordre ; et justement il se heurte à un double écueil : à part quelques élèves d'élite, les autres, et non les plus mauvais, mais les élèves ordinaires, n'ont point un goût suffisant pour la lecture des textes, sans doute parce qu'il ne savent pas encore bien lire ; il leur répugne de regarder un texte de près, d'où il leur semble qu'il ne doiverien sortir que ce qui se voit d'abord; plutôt que de se donner du mal en profondeur, ils préfèrent éparpiller leur travail, s'entourer de manuels et de livres de critique où ils trouverontdes idées toutes faites ; ils préfèrent la compilation à la réflexion, sansdoute parce qu'à leur âge il est encore difficile de penser. Dans ces idées, ils essaient bien de mettre quelque ordre, mais ils procèdent à la façon des enfants qui jouent au jeu de patience; ils tâtonnent, ils s'efforcent de raccorder tant bien que mal les différentes pièces, et leur ordre, quelquefois spécieux, est toujours factice ; il n'est pas celui qui vient de la pensée s'organisant elle-même par le « travail de soi sur soi ». D'où ces reproches qui tendent tous à condamner la dissertation : « connaissances très superficielles, rhétorique, tartines; tout cela est scholastique et ridicule, » et il y a beaucoup trop de vérité dans ces plaintes. Puisque telles sont les deux principales tendances de nos élèves, et que c'est contre elles que précisément nous dirigeons nos efforts, est-il possible, à l'aide même de la dissertation, de leur porter un coup presque mortel ? Cela semble possible, à condition de *ramener toute dissertation générale à l'étude de textes bien choisis, d'une étendue moyenne, de bien indiquer, dans la façon de poser le sujet, ce que l'on veut, et même d'esquisser rapidement un plan possible.* Je me sers de quelques exemples. Posez à un élève de première la ques-

tion suivante : « quelles sont les principales qualités de l'imagination de Victor Hugo, » ou bien : « étudier les images dans l'œuvre de Victor Hugo ; montrer combien elles sont expressives, riches et bien choisies » (Levrault, *Auteurs français*). Le sujet leur plaît; ils ont étudié en classe quelques pages célèbres de Victor Hugo. Ils ont aussi le XIXe *siècle* de Faguet, *l'Évolution de la poésie lyrique au* XIXe *siècle* de Brunetière, sources précieuses d'idées qu'ils recueilleront avec plus ou moins d'habileté, mais que tous iront chercher dans ces livres de valeur. Peut-être aussi la bibliothèque de quartier met-elle à leur disposition *Victor Hugo : le Poète* de Renouvier[1] ; presque à coup sûr auront-ils *Victor Hugo* de Mabilleau dans la collection Hachette. Quels livres nourris de remarques ingénieuses ! Lisez par exemple ce que dit Mabilleau de l'œil de Victor Hugo, « lentille grossissante et déformante, qui n'est plus un appareil de perception, mais un instrument d'imagination... » Joie des habiles ! mais que tout cela est savant pour ces jeunes rhétoriciens, et quel fouillis pour eux : car ils ne pourront analyser ni réfléchir, ils n'ont à disposer que d'une heure ou deux; et comme ils seront tentés de parler de ce qu'ils ne savent point ou de ce qu'ils ne peuvent comprendre ! Enlevons-leur donc ces livres, direz-vous. — Oui, mais vous leur enlevez *leur* dissertation, car n'ayant désormais en mains que les *Extraits* de Victor Hugo, ils ne sauront où aller, ils n'iront nulle part, ils ne liront pas, ils s'en tiendront à quelques pièces rabâchées, et vous aurez une dissertation d'une faiblesse déplorable, qui ne leur sera d'aucun profit. Mais posez-leur le sujet sous la forme suivante : « Vous étudierez dans le *Parricide* l'imagination de Victor Hugo : 1° la simple comparaison ; 2° l'effort de l'imagination pour saisir la vie des choses qui sont immobiles et pour voir ce qu'on n'a jamais pu voir; 3° le symbole. » Vous avez déjà expliqué du Victor Hugo en classe, mais vous n'avez jamais expliqué cette pièce-là; l'élève sera *forcé* de lire la pièce ; il sera *forcé* de faire des remarques; il sera *forcé* de les classer du mieux qu'il pourra dans les différents paragraphes qui lui ont été indiqués. Soyez sûr qu'il ne se dépitera pas, mais qu'il s'arrêtera à des vers comme ceux-ci :

1. Librairie Armand Colin.

Il fut plus triomphant que la gerbe de blé.
Une lueur sortait de son cimier polaire.
Un céleste parfum sortait de sa mémoire. etc...

et encore :

Il vit l'Infini, porche horrible et reculant...
L'ombre, hydre dont les nuits sont les pâles vertèbres...
Hélas! qui donc pleurait ces larmes formidables?
— L'Infini.

Il sera ému par ce dialogue étrange entre le fantôme et le mont Savo; il comprendra la grandeur épique du symbole. il essaiera d'exprimer tout cela; et cela sera incomplet, cela sera maladroitement dit, je le veux bien; mais n'y aura-t-il pas eu effort personnel, méritoire et profitable, d'abord pour se rendre compte par soi-même, ensuite pour réfléchir et classer? Même l'élève ordinaire saura ce que veulent dire les critiques qui lui parlent de l'œil de V. Hugo; il ne lira plus à la « va vite » un exemple ou deux aussitôt oubliés, lui-même aura trouvé l'exemple et ne l'oubliera plus. Il ira des textes aux critiques. Que le professeur reprenne la dissertation, qu'il la complète, qu'il montre que V. Hugo n'use ici comme tel peintre espagnol que de trois couleurs, le noir, le blanc et le rouge; le jour de l'examen l'élève aura sur l'imagination de V. Hugo des documents précis et mieux encore, il aura fait un progrès dans la lecture du poète, désormais il le lira d'autant plus volontiers qu'il le comprendra mieux.

Autre exemple : donnerons-nous une dissertation sur le lyrisme de La Fontaine? Ce sujet est à la mode, mais prétentieux, ainsi présenté, et presque incompréhensible pour des jeunes gens de 15 à 17 ans. Demandez-leur « à l'aide de preuves tirées particulièrement des livres XI et XII de montrer comment La Fontaine a façonné la fable à son tempérament, y a renfermé ses réflexions toutes personnelles dans l'ordre du cœur, de la philosophie, et en a fait souvent un prétexte à la rêverie ». D'abord il leur faudra lire attentivement ces fables; ils comprendront vite pourquoi a été fait ce choix des livres XI et XII : La Fontaine a de 55 à 72, ans les fables se font plus rares; la vieillesse vient; il a poussé à ses dernières limites le système dont l'*Astrologue qui se laisse choir dans un puits* (II, 13) est déjà un symptôme curieux. Dans l'ordre du

cœur, ils remarqueront l'abondance des compliments flatteurs, mais aussi *le Vieillard et les trois jeunes Hommes* ne leur échappera pas; peut-être même noteront-ils quelques traits sur l'amitié, sur l'amour ou sur la paternité (XI, 3) :

> Toi donc, qui que que tu sois, ô père de famille,
> (Et je ne t'ai jamais envié ce bonheur)...

Les Souris et le Chat-Huant, fable soulignée d'une note de La Fontaine, *le Philosophe scythe* leur fourniront quelques traits de la philosophie du fabuliste, qu'il défende les bêtes contre Descartes, ou qu'il proteste contre le stoïcisme. — Et il faudra qu'il soit un bien mauvais élève celui qui ne s'arrêtera, sinon à l'épilogue du livre XI, du moins au *Songe d'un habitant du Mogol*. La fable est déformée sans doute, mais elle devient ainsi une œuvre éminemment poétique, ou si l'on veut lyrique à condition de faire remarquer que c'est le lyrisme un peu étriqué et fané du XVIIe siècle.

S'agit-il de définir l'humanisme? il y a la belle préface du *Seizième siècle* de Faguet, mais il y a aussi la *Lettre de Gargantua à Pantagruel*. De Voltaire à Ferney? n'oubliez pas l'*Epître à Horace*. Du caractère de J.-J. Rousseau? il est tout entier dans la 3e lettre à Mr de Malesherbes, merveilleusement composée en crescendo, souffrances physiques, amour de la solitude et de la rêverie, chimères et utopies, déisme sentimental et lyrique. La *République de Salente* dira ce que fut Fénelon, ses rêves généreux et son esprit aristocratique. Du 3e chant de *l'Art poétique* nous extrairons le type de la tragédie racinienne. Le récit que fait Eudore de son séjour aux légions de Germanie fera comprendre aux élèves ce qu'un historien pouvait gagner aux environs de 1809 à la lecture de Chateaubriand. Et qui vous empêche, tout en graduant ces dissertations par ordre de difficulté, d'y mettre aussi un autre ordre qui vous permettra de faire suivre aux élèves le développement de notre littérature?

Donc, ramener toute dissertation générale à l'étude de textes bien choisis d'une étendue moyenne, bien indiquer dans la façon de poser le sujet ce que l'on veut, et même esquisser un plan possible, c'est, je crois, restituer à la dissertation tous ses avantages, c'est forcer les élèves à lire, à réfléchir, à composer et à écrire.

Mais j'entends quelques objections : ce sont là, dira-t-on, des sujets de leçons pour l'agrégation des lettres. Justement si la grande leçon et les 24 heures de préparation y ont été remplacées par une leçon sur un sujet restreint, et si 4 heures seulement ont été accordées au candidat, n'était-ce point pour donner à cette épreuve un caractère plus pratique, plus scolaire ? D'ailleurs dans la façon de traiter ces sujets il y a une question de mesure ; on ne demande pas à un tout jeune homme un travail complet et presque définitif : c'est la tâche du professeur le jour où il rendra compte de la dissertation. — De plus, pour donner aux élèves cet esprit clair et précis, pour faire entrer cette méthode dans leurs habitudes intellectuelles, pour leur apprendre à se rendre compte par eux-mêmes, à raisonner et à classer leurs idées, nous avons au moins deux années, nous avons aussi cet excellent moyen d'entraînement qu'est l'explication française. La dissertation doit en être l'aboutissement logique ; ainsi comprise, son utilité et ses ressources sont telles qu'elle ne peut guère avoir d'ennemis.

C. Fusil,
Professeur de première au lycée de Bourges

NOS ÉLEVES

Contribution à la psychologie pédagogique

Un professeur de philosophie ne saurait se désintéresser de la *psychologie vivante* que lui présentent à chaque instant sa classe, ses élèves. Il a tout loisir d'utiliser ses remarques et de les faire servir à l'enrichissement de son expérience d'une part, — à l'éducation de son auditoire de l'autre. Mais si les observations sont innombrables, elles sont réductibles; il n'est pas besoin pour cela de peser trop sur la réalité vivante, — pour la faire entrer dans quelques cadres définis. Il n'y a pas beaucoup de types scolaires différents; on peut les classer; je veux simplement aujourd'hui en signaler un, et si je le choisis de préférence aux autres, c'est que je l'ai actuellement présent dans ma classe, et qu'il n'y a guère d'heure où je ne le prenne en flagrant délit d'imagination rapide, et pour ainsi dire d'intelligence précipitée.

*
* *

Voici le cas. Intelligence très vive, très fine aussi, subtile même, contrastant avec une apparente mollesse physique. Esprit satirique, aime la conversation, la discussion; travaille volontiers en parlant, et peut-être ne travaille bien qu'en parlant parce que la conversation ne suppose à peu près aucun effort, et s'explique par le jeu naturel et facile des associations.

Sensibilité distinguée, profonde, mais toujours limitée par les frontières mêmes de l'intelligence. P. M. ne sent bien que ce qu'il comprend. Il est même assez curieux de remarquer que la sensibilité semble dériver chez lui de l'intelligence, alors que le plus souveut l'affectif est à la source, l'intellectuel n'en étant que l'aspect élucidé et clarifié.

Volonté assez molle : ne s'exerce que pour ne pas agir, pour se dispenser de l'effort; intermittente et saccadée.

Au total assez grande confiance en lui-même; un certain orgueil, d'ailleurs légitime, de sa valeur intellectuelle.

Tel est le portrait général; il faut y ajouter quelques touches: ce sont les plus importantes pour notre sujet. La rapidité de la

conception est si forte que l'intelligence se transforme presque chez P. M. en une imagination de forme intellectuelle extrêmement curieuse. Il y a incapacité presque absolue à suivre une démonstration. A chaque articulation du raisonnement l'esprit a déjà sauté bien loin, a devancé l'enchaînement logique pour aller se reposer au but immédiatement entrevu dans un éclair. La discussion n'est pas absente; elle est instantanée; l'intelligence est vision, intuition. Tout cela certes donne à notre élève une très grande supériorité sur ses camarades, en conversation particulière, frivole ou sérieuse. Il comprend avant qu'on ait expliqué. Il est au terme alors que les autres sont encore embarrassés dans l'appareil logique d'une démonstration souvent laborieuse.

Mais il y a le revers de la médaille. Il y a l'impossibilité de suivre le réel, de cheminer parallèlement à lui, de s'astreindre à le comprendre et à le respecter. Il semble que cet esprit se juge humilié d'avoir affaire *aux faits* et de compter avec eux. Aussi toutes les disciplines où le respect du fait, sans aller jusqu'au fétichisme, s'impose cependant à l'esprit attentif et avide de science (l'histoire, la géographie par exemple), — notre élève les a en horreur. Il n'y réussit pas; il n'y a pas là de champ ouvert à son imagination rapide; tout cela humilie la superbe de son intelligence si prompte, — si orgueilleuse de se mouvoir toute seule, et qui ne doit qu'à elle l'invention de ses rapports et la découverte de ses lois. Ainsi donc intensité de la puissance imaginative, et ce qui en est la rançon, limitation de l'intelligence sympathique. Esprit peu accueillant. P. M. n'aime pas les romans. Cela peut à première vue paraître surprenant; il n'y a rien en somme de plus naturel. C'est l'indigence imaginative qui explique le plus souvent l'amour du romanesque, des fictions et des aventures racontées dans les livres. Mais pourquoi P. M. irait-il chercher ailleurs ce qu'il a en soi? On s'est souvent étonné de ce que beaucoup de poètes, — et des plus grands — aimaient peu la musique. Je le crois bien; ils en avaient trop au dedans d'eux mêmes, — ou si l'on veut, ils ne s'intéressaient qu'à la leur. Tout de même pour notre élève. Il n'éprouve aucun besoin de compléter son romanesque par un romanesque étranger. Il se suffit à lui-même. Il lui arrive parfois de corriger le romanesque des romanciers, de l'adapter aux exigences de sa propre imagination, c'est-à-dire en somme de ne point le comprendre. Il est tout à fait vrai de dire que l'on ne va chercher que ce que l'on n'a pas. En un sens, il faut n'être pas poète pour aimer la poésie, n'être pas musicien pour aimer la musique, n'être pas romanesque pour aimer le romanesque. Les meilleurs romans que P. M. puisse lire sont ceux qu'il porte en lui. Il n'a donc que faire du romanesque d'autrui qui le contraindrait

à plier son imagination trop forte, de ce romanesque où il ne peut s'introduire,

Puisqu'il faudrait baisser la tête pour entrer.

Il y a, en résumé, incapacité foncière de se soumettre aux faits, impossibilité de les respecter même dans leur affirmation la moins retentissante, la plus humble, la plus discrète. — Cela apparaît d'une façon à la fois pittoresque et nette dans la lecture, dans la simple lecture des mots imprimés. — Il nous arrive d'expliquer du latin en classe, sur des textes imprimés, et bien imprimés, dans une salle claire; mon élève a de bons yeux et il n'est pas capable de lire avec exactitude, — je parle de la simple exactitude matérielle — les mots du texte. — Voici quelques exemples; ce sont les plus récents : il s'agit de Domitien : « *Domum suam illa immanissima belua plurimo terrore munierat* » ce qui se traduit ainsi : « Ce monstre féroce entre tous avait entouré son palais d'un formidable rempart de terreur ». — Dans la traduction que P. M. me remet la phrase devient : « Ce monstre féroce avait peint son palais en rouge. » — On a lu « minierat » au lieu de « munierat », et comme on est ingénieux, on n'a pas été arrêté. — Cette couche de minium qui recouvre le palais de Domitien est le symbole de la cruauté du monstre. — Qu'on ne s'y trompe pas; ce rouge est une enseigne, et c'est par ironie et par préciosité à la fois que Pline le Jeune dans le Panégyrique de Trajan (cap. 48) a donné ce détail pittoresque. — Le souci du décor !

Dans un autre texte, de Tite Live : « *triumphusque omnem consuetum honorandi diei illius modum aliquantum excessit* » qui veut dire : « La pompe de ce triomphe dépassa l'ordinaire splendeur de ces glorieuses journées », on lit *dei* au lieu de *diei*, et l'on écrit sans hésiter. « Le triomphe du vainqueur dépassa sensiblement par l'éclat la splendeur qui accompagne les cérémonies faites en l'honneur de ce Dieu puissant »...

Ailleurs on lit *navibus* au lieu de *nivibus*. « L'eau est froide comme la neige » dit Pline en parlant du Clitumne : « *Rigor aquæ certaverit nivibus* » (Pline Epist. VIII. 8) et on comprend ingénieusement que le fleuve est inhospitalier aux bateaux qu'il porte; il semble leur tenir rigueur de leur audace; oser le remonter ! Et comme je fais remarquer que le sens est vraiment bien contourné, P.M. me répond qu'on a souvent dans l'antiquité l'habitude de personnifier les rivières, ce qui est exact, et que d'ailleurs la préciosité et le « mauvais goût » de Pline sont bien connus, ce qui contient aussi quelque vérité.

Il n'est pas difficile certes de voir le mécanisme de ces erreurs. Il aurait fallu laisser l'impression entrer en soi au lieu de faire

impétueusement brèche en elle. — Oui, mais cette impression allait nous orienter vers du nouveau, et du nouveau que nous n'aurions pas fait. Cela aurait exigé un travail d'adaptation peut-être pénible. Il vaut mieux se l'épargner, échapper à cette contraignante pression du texte sur l'esprit, du dehors sur le dedans, convertir soi-même la première interprétation en l'adoptant au lieu de l'adapter, en prenant l'initiative de sa création et la responsabilité de sa forme.

Cette difficulté à lire exactement explique pour beaucoup une insuffisance orthographique que nous avons souvent remarquée chez cet élève, ou plus exactement une variation orthographique affligeante. — On ne lit pas le mot; dès lors on n'en a pas le souvenir visuel, et on en est réduit pour orthographier correctement aux seules ressources de son imagination constructive. — Et certes elle se donne carrière; mais où diable va-t-on l'employer? A quoi la fait-on servir? Pour « mettre l'orthographe », point n'est besoin de réfléchir beaucoup; il faut surtout des souvenirs visuels, de la mémoire imaginative; il s'agit de restituer au papier ce que notre œil lui a emprunté. — Fort bien; mais s'il ne lui a rien emprunté? on voit le danger.

***

On ne peut pas tout tirer de soi. Une version ne consiste pas à justifier à l'aide d'un texte les anticipations rapides d'une intelligence trop prompte; il ne s'agit pas de reconstituer une page au moyen de quelques mots épars, suggestifs d'associations ingénieuses; il faut avant tout se soumettre au texte, abdiquer cette sorte d'idéalisme dédaigneux qui n'est au fond que le déguisement de la paresse, la déplorable affirmation d'une dangereuse facilité, — et ce qui est plus grave encore, — en même temps que l'épanouissement d'un défaut, le germe d'un vice.

Louis Boisse,
Professeur de philosophie au collège d'Etampes.

Variétés

LES MOTS QUI VIEILLISSENT, LES MOTS QUI MEURENT

Le langage se renouvelle sans cesse. Les mots naissent, vieillissent et meurent, comme les êtres vivants. Le français ne saurait se soustraire à cette loi. Qu'on s'en affecte ou qu'on s'en réjouisse, nous ne parlons plus la langue de Mme de Sévigné ou de Voltaire, pas même celle de Balzac.

Sans remonter à plus de soixante ou quatre-vingts ans, une foule de termes qu'employaient nos aïeuls et nos bisaïeuls sont plus ou moins tombés en désuétude, sont devenus archaïques ou ont disparu complètement de la langue courante. Vérité banale si l'on s'en tient au principe. Mais veut-on préciser et passer au crible la langue d'avant-hier, le travail devient beaucoup plus délicat qu'il ne le semblait au premier abord, et il faut une grande attention pour discerner les mots qui sont restés bien vivants dans le français d'aujourd'hui, et ceux qui, souvent à notre insu, ont passé à travers les mailles de la langue, pour tomber dans les bas-fonds de l'archaïsme, où ils finissent peu à peu par se perdre dans l'oubli.

Ces termes ne vous frappent pas au premier abord. Et l'on ne saurait s'en étonner. Par suite de la diffusion de l'éducation classique jusqu'à nos jours, tous ceux d'entre nous, tout au moins, qui ont atteint l'âge d'homme avant la fièvre sportive actuelle — et c'est encore la grande majorité — ont été élevés dans la lecture des auteurs classiques des trois derniers siècles : la langue de ces écrivains leur est aussi familière — parfois même plus compréhensible — que celle de beaucoup de romanciers contemporains. Les mots vieillis ne sauraient donc, pour la plupart, nous surprendre : nous les comprenons sans effort, sinon toujours très exactement, car nous n'y attachons pas toujours la même nuance de sens que les auteurs des siècles pas-

sés. Mais nous ne les employons plus dans la conversation ; ils reviennent même rarement sous notre plume dans le style soutenu. Ils ont vieilli : un peu de réflexion suffit pour nous en convaincre. Et les générations nouvelles, qui fréquentent si peu les classiques, ne les comprendront plus.

Sans dépasser le maximum d'un siècle, il est intéressant de montrer, par quelques exemples caractéristiques, comment, sinon pourquoi, les mots d'une langue deviennent archaïques, par suite de quelles tribulations ils agonisent et meurent.

Il est relativement facile de reconnaître la vitalité des mots actuels ; il est moins aisé de savoir quels termes étaient réellement vivants dans la langue de 1820 ou de 1850. A défaut du témoignage des vieillards qui avaient l'âge d'homme, et dont, par suite, le langage était définitivement formé à une époque donnée, — force est de nous renseigner auprès des écrivains : mais nous ne devons procéder qu'avec une grande circonspection. C'est un truisme qu'on ne parle pas comme on écrit : la langue du livre n'est pas celle de la conversation ; chaque auteur a son style, ses expressions propres ; surtout pendant la première moitié du XIXe siècle, les écrivains ont affectionné le « style noble », et employé des mots qui n'avaient jamais été usités dans la langue courante. Il faut s'attacher de préférence — mais toujours sous bénéfice d'inventaire — soit aux auteurs de mémoires, soit à ceux qui, comme Balzac, n'ont pas fait effort pour se créer un style personnel, à ceux même qui écrivent mal, pourvu que leur phrase soit exempte de prétentions et de recherches. N'oublions pas, dans tous les cas, que la langue des écrivains est toujours peu ou prou archaïque et retarde — plus ou moins — sur le langage parlé à leur époque. Aux regards de la linguistique, le livre — sauf de rares exceptions — est éminemment conservateur ; la parole, au contraire, est à l'avant-garde de toutes les évolutions. Celui-là représente les traditions de la langue ; celle-ci contient les germes de l'avenir.

***

Certains mots disparaissent avec les objets qu'ils désignaient, suivant les vicissitudes, les progrès de la civilisation et des usages. C'est la catégorie la plus facile à reconnaître. Combien de noms relatifs aux étoffes, au costume, à l'ameublement ont disparu avec les modes qui les avaient créés ! La *veste* de nos grands-pères a fait place au *veston*. Qui se souvient encore du *casaquin* que portait Mimi Pinson ? Le *cabas* de nos grand'mères ira bientôt le rejoindre dans l'oubli. Le *carrosse*, qui régnait

encore sous la Restauration, a fait place à d'autres types de voitures. Nos maisons n'ont plus de *soupentes*; nous ne battons plus le *briquet*, bien que le Dictionnaire général de MM. Hatzfeld, Darmesteter et Thomas le définisse encore : « pièce d'acier dont *on se sert* pour obtenir des étincelles en frappant un silex ». (La Sorbonne ignorerait-elle l'usage des allumettes?) Les commerçants ne font plus une *pacotille*, comme à l'époque de Balzac, pour aller aux Indes. L'abaissement du prix du sel a enlevé toute raison d'être aux *faux sauniers*. La navigation à vapeur a fait disparaître la *corvette* et la *frégate* qui eurent leurs siècles de gloire. On ne se sert plus, à la guerre, de *brûlots*, ni de *boulets*, dont les derniers spécimens sont réfugiés dans les musées d'artillerie ou ensablés sur les terrasses de Monaco. Nos modernes « apaches » n'emploient plus de *tromblons* comme leurs ancêtres, les brigands des grands chemins de France ou de Calabre. Les noms des vieilles mesures ont été plus tenaces : nous comptons encore en *sous* et en *louis*; quelques provinces ont conservé encore l'*arpent*; mais l'*écu*, le *liard*, la *toise* — pour ne citer que ceux-là — ont à peu près complètement disparu dans leur acception primitive.

Les néologismes sont parfois les mots qui vieillissent et disparaissent le plus vite : créés souvent par le snobisme, ils disparaissent avec la mode qui les a lancés. On aurait bien étonné les élégants de 1850 si on leur avait prédit que les jours de la *lionne* étaient comptés, et que le *dandy* ne tarderait pas à tomber en discrédit. Et pourtant on pouvait croire ces deux mots profondément enracinés dans la langue : l'Académie s'en servait, et ils n'effarouchaient même pas un puriste ultra-classique comme Viennet, qui dénonçait le péril des néologismes dans son Épître à Boileau. Deux générations passent, et la *lionne* n'est même plus comprise par les boulevardiers d'aujourd'hui. Le *castor* l'est-il beaucoup plus? Grandeur et décadence des mots!

Certains dictionnaires traitent encore de néologismes des mots disparus ou prêts à disparaître : le temps de leur imposer un stage, et, lorsqu'on les accueille, ils peuvent prendre place au rang des fossiles. Le *cancan* — au sens de danse — est un néologisme d'après le Dictionnaire Général : néologisme du temps de Gavarni et du bal Mabille! Il n'y a plus que la prude Allemagne pour croire qu'on danse encore le cancan à Montmartre.

Néologisme encore, le *caraco*, au dire des dictionnaires, alors que c'est au contraire un mot déjà vieux et marqué pour une mort prochaine, après s'être singulièrement encanaillé. Je ne le crois pas antérieur à la fin du XVIIIe siècle. Xavier de Mais-

tre, dans son délicieux *Voyage autour de ma chambre* (écrit en 1794), l'emploie au sens de « corsage de bal »[1]. Le mot avait encore fort bonne allure quand l'Académie l'accueillit en 1835. Depuis, il désigna un corsage vulgaire, et remplaça le casaquin chez les femmes du peuple : même dans ce milieu, le terme se perd de plus en plus.

Parmi les termes abstraits, beaucoup de mots, appartenant au vieux fonds de la langue, ont été éliminés. Nous ne disons plus un *avaricieux*, ni « *boulanger* le pain » comme du temps de Balzac. Le féminin *pauvresse* s'emploie de moins en moins. *Brouir*, *dévaler*, même *giron* ne sont plus compris aujourd'hui par la très grande majorité des Parisiens. Des mots de bonne frappe s'en vont ainsi, regrettés par les linguistes : mais comment s'opposer à un mouvement inéluctable ? *Choir* et *seoir* sont définitivement perdus : « il *sied* » lui-même, ultime débris de la conjugaison du dernier, devient archaïque et affecté : signe certain du prochain trépas. On peut déplorer aussi la perte de termes pittoresques et énergiques, légués par le vieux français, et qui étaient bien vivants encore sous la Restauration : il faut un dictionnaire aujourd'hui à la grande majorité des lecteurs de Balzac pour traduire des expressions comme « *emboiser* quelqu'un » (tromper) ou « rester *pantois* » (interdit).

Les derniers débris des anciens comparatifs latins se localisent de plus en plus. *Majeur* et *mineur* ont définitivement perdu leur acception primitive de « plus grand » et « plus petit ». *Moindre* se fait rare et devient exclusivement épithète. Phénomène semblable pour beaucoup d'ordinaux : même à un lettré, il faut un certain effort de réflexion pour comprendre le sens précis qu'avait en 1789 l'expression de *tiers état*, aujourd'hui cristallisée.

Au lieu de disparaître, beaucoup de termes ont changé de sens, suivant l'évolution des usages ou des idées, ou le simple caprice de la métaphore. Le *tabouret* était jadis un siège : il est descendu d'un degré et ne sert plus qu'à mettre les pieds. La *torchère* éclairait les rues avant le bec de gaz : elle se contente aujourd'hui d'éclairer les appartements. Nos ancêtres appelaient *servante* leur domestique : nous avons donné le même nom à un meuble, qui nous *sert* également, quoique de façon différente. Au contraire le *camelot* désignait naguère une marchandise de pacotille : c'est maintenant le nom de celui qui la vend.

On n'appelle plus une lettre un « *billet* » : même le « billet doux » commence à perdre de sa faveur. Le *billet* de chemin de fer lui a fait un tort irrémédiable : mais il n'a pas encore pu

1. XXXV, La rose sèche.

détrôner le *billet* que signe l'emprunteur. Nous ne disons plus « faire une *station* », car les *stations* des voies ferrées et les *stations* balnéaires ou climatériques ont accaparé ce mot et l'ont vidé de sa signification primitive. Depuis que les voyages se sont généralisés, le *départ* a pris un sens absolu et exclusif : et, du même coup, des expressions telles que « faire le *départ* de l'or et de l'argent » sont en voie de passer au musée des antiques. Le *train* (de wagons) a fait tort aux *trains* de bois et autres; le télégraphe a monopolisé la *dépêche*; l'administration et la politique ont accaparé presque exclusivement le *département*, l'*arrondissement*, le *ministère*.

C'était un bien joli mot que *commerce* au sens où l'employaient nos classiques : « fuir le *commerce* de ses semblables ». Il ne faisait double emploi ni avec « relations », ni avec « conversation ». Et pourtant il a disparu. Le *commerce* moderne est de nature plus pratique et ne perd pas son temps aux entretiens frivoles. *Time is money!*

La *mode* n'était pour nos aïeux que la manière de voir : elle est devenue la fée capricieuse et tyrannique qui règle suivant son bon plaisir les costumes et les usages du jour; elle désigne en même temps l'art de la modiste, parce que c'est sans doute celui sur lequel elle exerce le plus incontestablement son empire.

Beaucoup de termes deviennent péjoratifs. La *routine*, voici un siècle, était synonyme d'« habitude ». Le *lavement* ne désignait que l'action de se laver. Combien est devenu vulgaire le mot *ficher*, qui n'était nullement mal sonnant lorsqu'on recommandait à un domestique de *ficher* une bougie dans un candélabre !

Balzac écrit encore « une fille » au sens de jeune fille : de nos jours le mot, ainsi employé sans épithète, ou s'oppose à « garçon » ou ne signifie plus guère que « fille perdue ». Et une simple substitution du possessif à l'article suffit à rendre à ce terme décrié le sens filial le plus pur ou le plus tendre. Singulière bizarrerie de la langue moderne qui tolère sous couvert du même mot une si étrange promiscuité !

Cet encanaillement des mots est parfois le prélude de leur arrêt de mort. Nous l'avons vu pour *caraco* : on peut le pronostiquer pour d'autres vocables. *Demoiselle* est populaire, tandis que *mademoiselle* est resté de bon ton : le peuple abandonnera ce mot à son tour, dès qu'il saura — ce n'est qu'une affaire de temps — qu'il n'est plus usité dans la bonne société. *Militaire* devient de plus en plus vulgaire, ironique ou enfantin; il demeurera comme adjectif, mais sa carrière de substantif paraît bien toucher à sa fin.

D'autres termes, au contraire, se font poétiques à la veille de disparaître. Fait bizarre et contradictoire en apparence : les mots, avant de mourir, tombent dans les bas-fonds de la langue, ou s'envolent dans les nuages sur les ailes de Pégase. En réalité le phénomène est tout différent. Dans le premier cas, c'est pour punir le mot d'être devenu populaire que la langue de bon ton le bannit et le frappe d'ostracisme. Au contraire, dans la seconde hypothèse, c'est parce que le mot a vieilli et tombe en désuétude en vertu des lois mystérieuses de la sémantique, que la poésie le recherche et s'en empare : les termes rares, peu employés et vieillis, ont un singulier attrait pour les poètes, qui découvrent en eux le charme d'un passé lointain, et qui n'aiment point à se servir des mots rebattus et usés par les lèvres de leurs contemporains.

Aux mots franchement poétiques — et qui ne l'étaient pas voici soixante ou quatre-vingts ans, — tels que *breuvage*, *compagne*, *couche* (au sens de *lit*), *col* (au sens de *cou*)[1], *lavandière*, *trépas*, — il faut ajouter ceux qui s'emploient de moins en moins dans la conversation courante et sont réservés à la phrase écrite : nous ne parlons plus des *captifs* ; nous ne disons pas que nous avons renvoyé notre *servante* ou que avons perdu notre *aïeul*, et il nous semblerait poncif d'invoquer les *entrailles* paternelles. Et pourtant ces termes trouvent encore fort bien leur place dans le style, sans risquer la recherche ou l'affectation. Nous plaisantons volontiers les « mots *nobles* » des anciens classiques, sans nous douter qu'il y a là une nécessité littéraire à laquelle nous ne saurions nous soustraire, pas plus que nos devanciers[2].

D'ailleurs le même mot peut être déprécié ou poétisé suivant l'usage : car l'ironie a tôt fait de s'emparer des termes nobles. *Époux* ou *épouse* fait encore bonne figure dans un vers, tandis qu'il ne sera guère employé dans la conversation que sur un ton plaisant.

***

La concurrence vitale s'exerce entre les mots rivaux comme entre les espèces animales qui luttent pour l'existence. Deux synonymes se combattent nécessairement jusqu'à ce que l'un des deux ait délogé l'adversaire : heureux quand le vaincu peut se réfugier sur un autre terrain et y poursuivre sa vie avec un sens différent.

1. Presque toujours employé dans ce sens, au début du XIXe siècle, devant un mot commençant par une voyelle.

2. Il est vrai que le style soutenu du début du XIXe siècle avait beaucoup de mots qui n'avaient jamais été employés par la langue parlée, tels que *aquilon*, *zéphir*, *airain* (au sens de cloche), etc,

Il est souvent difficile de découvrir pour quelles raisons un mot cède le pas à un autre : les causes des victoires linguistiques ne livrent pas toujours leurs secrets aux analyses les plus perspicaces. Pourquoi *gazette* a-t-il disparu devant *journal*? Peut-être parce que ce dernier mot exprime mieux que la feuille paraît tous les jours. Mais expliquera-t-on la défaveur où est tombé *villageois* depuis une trentaine d'années, pour être supplanté par *paysan*? Quel motif a fait préférer *anthropophage* à *cannibale*? Qui donnera les motifs du discrédit de *militaire* en face de *soldat*, et que partagera bientôt *vaisseau* de plus en plus menacé par *navire*, tandis que *matelot* donne déjà des signes de défaillance vis-à-vis de *marin*? Pourquoi *se rappeler* gagne-t-il du terrain sur *se souvenir*? Pourquoi ne dit-on plus *toucher*, mais *jouer* du piano? Autant de problèmes à résoudre.

Les anciens grammairiens s'imaginaient que les langues se perfectionnaient sans cesse, et que leurs changements avaient pour but et pour résultat d'effectuer un progrès constant. Certains partagent encore ce préjugé, bien que la science moderne ait définitivement condamné cet optimisme à la Pangloss. Il y a évolution, et non progrès, dans le langage — ce qui est tout différent.

Au point de vue logique et spéculatif, la langue perd souvent plus qu'elle ne gagne à ses transformations. On peut soutenir qu'il est plus précis de dire, comme aujourd'hui, « aller au théâtre » que « aller au spectacle », comme jadis, car il y a d'autres spectacles en dehors du théâtre. On peut s'applaudir aussi que *hôte* ait à peu près perdu un de ses deux sens, « celui qui reçoit » (et, par extension, l'hôtelier), pour devenir exclusivement « celui qui est reçu »; mais on regrettera, en revanche, le remplacement d'*hôtellerie* par *hôtel*, qui peut faire confondre l'hôtel particulier d'un personnage, et celui où il descend au cours d'un voyage.

Combien d'évolutions sont ainsi fâcheuses! *Miroir* n'était-il pas préférable à *glace*, qui a tant de sens divers? — *Visage* vaut bien mieux que *figure*, qui désigne en même temps les figures de la géométrie et de la danse : et pourtant ce dernier mot l'emporte de plus en plus dans le langage courant. — *Buée*, conservé par les dictionnaires comme synonyme de *lessive*, n'est plus compris dans ce sens : il en résulte que quand on parle de lessive, il faut que le contexte indique s'il s'agit de l'eau de la lessive ou de l'opération qui consiste à lessiver le linge. Autrefois *lessive* n'avait que le premier sens, et *buée* le second. — *Missive* a été délogé par *lettre*, qui cumule ce sens avec celui si différent de « lettre de l'alphabet ». — *Épouse* est tombé en défaveur devant *femme*, qui pourtant prête à équivoque.

La langue n'obéit à aucune préoccupation réfléchie, mais a des forces analogiques inconscientes, à des associations d'images et de sons. Lorsque un mot comme *glace*, *lettre*, ou *figure* s'est fortement implanté dans la langue, il y développe des rejetons de tous les côtés; il acquiert sans cesse de nouveaux sens par la métaphore, sans être arrêté par le danger des équivoques, que pourtant l'ambiance de la phrase ne parvient pas toujours à écarter.

Parfois le mot victorieux est plus expressif, plus évocateur d'images. On comprend ainsi comment *lunettes* a fait disparaître *besicles*, et pourquoi *lorgnon* le dispute avantageusement à *binocle* dont le peuple ne comprend pas la composition.

Il arrive aussi que le langage courant rend synonymes des mots qui ne l'étaient pas à l'origine. La *persienne* était d'abord une espèce de *contrevent* toute particulière. Ce mode de fabrication s'étant généralisé, tous les contrevents sont devenus, en fait, des persiennes, et le mot le plus récent a éliminé l'autre.

Beaucoup de mots déchus étaient isolés dans la langue : c'était là une raison péremptoire de leur faiblesse. Dans la lutte pour la vie — linguistique, physiologique ou sociale — les isolés sont condamnés d'avance. Il existe au contraire une solidarité réelle entre les mots d'une même famille, qui se soutiennent les uns les autres : l'esprit est moins porté à oublier l'un d'eux, impressionné qu'il est par de nombreuses images auditives (ou visuelles) similaires.

Isolés étaient ou sont *besicles*, *binocle*, *missive*, *visage*, et bien d'autres déjà cités; isolés aussi *aïeul* et *bru*, que remplacent les termes mieux apparentés *grand-père*, *belle-fille*, bien que ce dernier mot désigne également, par une ambiguïté des plus fâcheuses, la fille du premier lit. N'est-ce point parce que la parenté de forme entre *solution* et *résoudre* est de moins en moins perçue, que ce verbe se voit vigoureusement concurrencé, depuis quelque temps, par l'inesthétique *solutionner* [1] ?

Le pédantisme fournit aussi son contingent — plus conscient celui-là — dans la lutte des mots. Le phénomène s'observe surtout en matière médicale, où chacun se pique de donner à sa maladie le dernier terme dont la science l'a baptisée. La *petite vérole* a ainsi cédé le pas à la *variole*. La *migraine* qui avait remplacé les *vapeurs*, est fort menacée par la *névralgie* (qui pourtant n'en est pas le synonyme médical exact). Le *poitrinaire* de l'époque romantique a été éliminé par le *phtisique*.

1. Notons aussi la disparition des mots simples — surtout des monosyllabes — devant leurs dérivés : *mont* est remplacé par *montagne*; *val* par *vallée*; *rocher* l'emporte sur *roc*, etc.

que le *tuberculeux*, élevé à l'école microbienne, a vaincu à son tour : le peuple, lui, en est resté encore au premier terme, car le snobisme, même médical, ne trouve pas chez lui un aussi bon terrain de culture.

***

Que deviennent les mots vaincus, mis en état d'infériorité par d'heureux rivaux? Il est rare qu'ils disparaissent brusquement et complètement de la scène.

Parfois ils sont recueillis par les langages techniques. La langue du droit a conservé une foule d'archaïsmes, comme *lettre missive, biens meubles*, etc. L'optique a recueilli *miroir* avant qu'il ne tombe dans l'oubli; la géologie, *roche*, qui tendait à disparaître; la langue des ingénieurs, *val*, bien mort celui-là, et à qui elle a refait un pluriel *vals*.

Le mot peut regagner d'un côté le terrain cédé d'un autre. *Couche* a perdu le sens concret de « lit », mais s'est consolidé et étendu dans le domaine de l'abstrait. On ne *rompt* plus guère un bâton, mais en revanche on *rompt* des relations. Le *degré* de l'escalier a cédé le pas à la *marche*; mais le mot s'est singulièrement développé par ailleurs. La *rumeur* n'est plus qu'un bruit figuré, sans, pour cela, avoir perdu de son importance. Les *couverts* de table ont remplacé les *couverts* d'arbres.

Bien des termes, pour avoir pris à temps une acception figurée, ont ainsi échappé à une mort certaine le jour où eurent vécu les objets qu'ils désignaient. Passant au sens vague de taudis, *soupente* a survécu à la disparition d'un mode de construction suranné. Le *brûlot* guerrier est devenu le pacifique brûlot du punch. Il n'y a plus guère de *quenouilles* en France : mais les arbres en *quenouille* ont encore de longs jours devant eux.

Un phénomène plus intéressant encore peut s'observer quand le mot, avant de mourir, s'embusque dans un recoin de la langue d'où le temps aura souvent du mal à le déloger, se cristallise dans une locution toute faite, où, méconnu et oublié, il peut végéter encore pendant des siècles.

Parfois le terme a gardé son sens propre, bien que celui-ci n'apparaisse pas toujours à première vue. Une *rouelle* de veau signifie simplement une « rondelle » de veau. Nous préférons *rocher* à *roche*, mais nous dirons encore « clair comme de l'eau de roche », quand le vocable aura disparu par ailleurs. *Val* n'existe plus guère que dans la locution « par monts et par vaux ». Le « capitaine de *frégate* » a seul survécu à la disparition du navire. *Livre* ne s'emploie plus comme synonyme

de *franc*, sauf quand nous parlons de l'ami qui a dix mille livres de rente. La *toise* a vécu comme mesure; mais on dit encore que les conscrits passent sous la *toise*. Nous entrons ici dans les locutions figurées.

Ce sont les plus nombreuses, et j'en citerai seulement quelques-unes. Les femmes « portent la *culotte* » encore dans de nombreux ménages, bien que leurs maris aient renoncé depuis longtemps à ce genre de vêtement : ils se contentent de « prendre des *culottes* » au cercle. Bannie du costume, la *veste* est réservée aux candidats malheureux [1]. Le créancier impitoyable poursuit « à *boulets* rouges », sans penser que ces engins sont depuis longtemps hors de service. Nous avons toujours « une faim de *cannibale* ». Si jamais *figure* finit par éliminer *visage*, on continuera certainement à dire : « faire bon *visage* », « trouver *visage* de bois ». Le « ballon *captif* » a survécu au triomphe du *prisonnier*. On a mal au *côté*, et non au *flanc*, mais la maladie nous met sur le flanc et les soldats tournent par le flanc droit. En dépit du triomphe de *rocher* et de *montagne*, on dit toujours « *monts* et merveilles », « solide comme un *roc* ».

***

Je n'ai pas eu l'intention, en ces quelques pages, de dresser un bilan des pertes éprouvées par le français depuis cent ans. Néanmoins, de ce rapide aperçu on pourra conclure que ces pertes ont été relativement faibles, si on les compare aux innombrables acquisitions faites par la langue en la personne des néologismes. En un siècle, le français a eu peu de déchets, tout en absorbant beaucoup. Il en résulte une véritable pléthore, une congestion linguistique qui ne peut durer. Nous touchons à la période d'assimilation, par laquelle se rétablira l'équilibre. Les générations nouvelles procéderont à l'élimination nécessaire, qui malheureusement — tout le fait prévoir — portera sur les meilleures richesses de la langue. Encore un siècle, et la physionomie du français aura singulièrement changé. Consolons-nous-en d'avance en songeant que de telles évolutions sont soustraites à la volonté humaine, et que les transformations des langues, somme toute, sont la meilleure preuve de leur vitalité.

ALBERT DAUZAT.

1. Le peuple dit à qui l'ennuie : « tu me tapes sur le *casaquin* », sans même se douter qu'il s'agit d'un vêtement porté encore il y a une soixantaine d'années. Les morts vont vite en linguistique !

Bibliographie

HISTOIRE

ÉTUDES SOCIALES ET POLITIQUES

Albert Gayet. — La civilisation pharaonique. (Plon, 1907).

Dans ce livre agréable et de lecture facile, même pour les personnes les plus étrangères à l'égyptologie, M. Gayet fait revivre les mœurs, les idées, les croyances de l'ancienne Egypte, jusqu'à l'époque où elle cessa d'être personnelle et subit profondément l'influence gréco-romaine. Il a puisé directement aux sources égyptologiques et a fait justice de bien des légendes accréditées par les auteurs grecs et latins, qui ont mal connu l'Egypte et l'ont faussée en la décrivant. Cette civilisation égyptienne, si grande qu'elle garde encore comme un reflet de majesté surnaturelle, apparaît ainsi sous un nouveau jour. M. Gayet a insisté particulièrement sur le rôle considérable qu'y ont joué la magie et l'occultisme.

Louis du Sommerard. — Deux princesses d'Orient au XIIe siècle : Anne Comnène et Agnès de France. — (Perrin, 1907).

Voici un livre du même genre, aimable, facile à lire, propre à donner une idée de la Byzance du moyen âge à ceux qu'effraierait une étude d'allure trop scientifique. Il concerne Anne Comnène, la fameuse fille de l'empereur Alexis, l'historienne de la première croisade et Agnès de France, fille de Louis VII, un instant impératrice par son union avec Alexis II. La première étude est de beaucoup la plus importante et la plus intéressante : elle fait bien revivre l'activité intellectuelle, les mœurs, la mentalité du monde byzantin, souvent si mal jugé, à cause de notre tendance à ne le considérer qu'à travers les révolutions de palais et à méconnaître ce qu'il y avait de noble et d'attachant dans cette civilisation remarquable,

Albert Waddington. — Le grand électeur Frédéric-Guillaume de Brandebourg. Sa politique extérieure, 1660-1688. Tome II. (Plon, 1908).

L'histoire du grand électeur paraît bien être actuellement définitivement faite. Aux remarquables travaux de MM. Pagès, Philipson, Fehling, Nirsch, s'est ajoutée, dernière en date, la fin de l'étude magistrale consacrée par M. Waddington à ce règne du principal fondateur de la puissance prussienne. Elle les complète, les condense, parfois les rectifie ou les élucide, et ne laisse plus rien à faire à ceux qui seraient tentés d'aborder encore le même sujet.

Jacques Hérissay. — Un Girondin : François Buzot. (Perrin, 1907).

Livre agréable, riche en détails intéressants, encore qu'offrant parfois peut-être un peu de longueurs : M. Hérissay, très enthousiaste pour son héros, a été naturellement porté à croire que tous les faits auxquels Buzot a été mêlé offrent par cela même de l'intérêt. C'est d'ailleurs le cas pour la plupart d'entre eux : si l'enfance et la jeunesse de Buzot méritent peu d'attirer l'attention, son rôle à la Constituante, puis à la tête du tribunal criminel de l'Eure, puis à la Convention et sa lamentable odyssée après les journées des 31 mai et 2 juin, méritaient certainement une biographie très complète. Ce qu'on remarquera peut-être le plus, ce sont les nombreuses citations qui sont faites des Mémoires de Buzot, si véhéments contre les Montagnards, si acerbes contre Paris : ce sont les portraits de Marat et de Danton ; c'est la description de ces députations de sans-culottes dont la Convention était sans cesse remplie On y sent bien revivre toute la violence des passions d'alors, toute l'âpreté des haines de partis.

H. Hauser (avec la collaboration des étudiants en histoire de l'Université de Dijon). — **Les compagnonnages d'arts et métiers à Dijon aux XVIIe et XVIIIe siècles.** (Picard, 1907).

Les textes ici publiés, collationnés par les étudiants en histoire de l'Université de Dijon sous la direction de M. Hauser, éclairent l'histoire du compagnonnage qui paraît avoir été, dans cette ville, spécialement florissant. Dans une introduction développée, M. Hauser résume les résultats de ces recherches : il y traite de l'origine des compagnonnages, de leurs relations avec l'Église, de leurs rivalités, des résistances qu'ils rencontrèrent, des menus incidents de leur vie journalière. Sans jamais les chercher, ni se départir du ton qui convient à une œuvre de science, M. Hauser rencontre sur son chemin nombre d'analogies avec des faits contemporains, use même volontiers de termes actuels, qui donnent beaucoup de vie à son exposé, et nous rappellent, si nous étions tentés de l'oublier, combien les choses, au fond, changent peu, et combien sont vieilles des questions qui pourraient paraître à des yeux inattentifs exclusivement contemporaines.

Benedikt Güntzberg. — Die Gesellschaft und Statslehre der Physiocraten. (Leipzig, Duncker und Humblot, 1907).

Plus philosophique qu'historique ou économique, l'ouvrage de M. Güntzberg intéressera surtout les philosophes. Les trois derniers chapitres, ceux où il aborde la doctrine politique des physiocrates et examine leur influence sur la Révolution, sont à peu près les seuls qui rentrent dans le cadre des études historiques. On n'y trouvera pas précisément des données nouvelles, mais un résumé clair et consciencieux des idées politiques des physiocrates. Le côté économique, de beaucoup le plus intéressant quand il s'agit des physiocrates, soit au point de vue théorique, soit à celui de l'influence pratique de la secte, n'a été touché que sommairement par M. Güntzberg. Son travail peut donc servir à compléter ce que l'on sait des physiocrates : il n'a pas la prétention de les montrer tout entiers.

André Bonnefons. — La chute de la république de Venise (1789-1797). (Perrin, 1908).

Sans ajouter précisément beaucoup aux faits connus, M. Bonnefons trace dans ce volume un agréable tableau de l'état de Venise à la fin du XVIIIe siècle, de ses rapports avec la Révolution, et des incidents qui amenèrent sa chute. Sa perte était fatale, parce que Venise avait entièrement cessé d'être une force dans la politique européenne et n'était plus qu'une cité de luxe et de plaisirs. Malgré sa vigilance à garder une stricte neutralité et à ne pas fournir de griefs contre elle, Venise était condamnée, le jour où la force des choses ferait d'elle la proie aux dépens de laquelle des ambitions rivales pourraient se concilier. Elle expia alors, moins les torts qu'elle avait eus envers la Révolution, elle qui avait chassé le comte de Provence de son territoire et à qui la Convention n'avait pas tenu rigueur de l'indignation causée par l'exécution de Louis XVI, que sa propre faiblesse : et sa décadence était alors si complète qu'à la différence de la Pologne, sa ruine passa inaperçue.

Lenôtre. — La fille de Louis XVI : *Le Temple, l'Echange, l'Exil.* (Perrin, 1907).

Ce nouveau volume de M. Lenôtre sera lu avec un vif intérêt. La destinée de la fille de Louis XVI, qui ne quitta son horrible prison du Temple que pour en trouver à Vienne une autre à peine moins pénible (c'est ce qui acheva de dessécher à tout jamais son cœur et de lui donner ce caratcère sec, méfiant et malveillant dont M. Lenôtre cite nombre de traits nouveaux et déplorables), n'est pas de celles devant lesquelles on puisse rester indifférent. Aussi, faut-il savoir gré à M. Lenôtre de l'étude détaillée et attrayante qu'il vient de consacrer à l'histoire de ces deux captivités.

Dans son récit sont intercalés des documents de grande importance, comme la relation par Harmand de la Meuse de sa visite au Temple le 19 décembre 1794, et surtout le Mémoire écrit par Madame elle-même au début d'octobre 1795, sur sa captivité et celle de ses parents : le véritable texte de ce mémoire, imprimé une première fois en 1893, est ici reproduit *in extenso*.

Parmi les nombreux points d'histoire abordés par M. Lenôtre, il en est un qui attirera spécialement l'attention : il est certain que la fille de Louis XVI ignora longtemps, même quand elle eut cessé d'être au secret et qu'elle put communiquer librement avec diverses personnes, le sort de son frère. Ce n'est pas avant les derniers jours de sept. ou les premiers d'oct. 1795, qu'elle fut instruite de toute l'étendue de ses malheurs et notamment de la mort de son frère, sur laquelle il est à remarquer d'ailleurs qu'elle ne semble pas, dans son Mémoire, élever le moindre doute. A quelle cause attribuer l'extrême discrétion des personnes qui jusque-là l'avaient approchée? A quelle cause surtout attribuer le mutisme obstiné qu'elle-même observa toujours depuis sur cet angoissant sujet? Le fait est certain. Les conjectures peuvent se donner librement carrière sur le motif.

Furgeot. — Le marquis de Saint-Huruge, généralissime des sans-culottes (1738-1801). (Perrin 1908).

En retranchant quelques longueurs (la partie relative à la famille de Saint-Huruge, par exemple, aurait pu être fort abrégée), et quelques

expressions prétentieuses et déclamatoires (la neige de l'indifférence qui tombe sur les antiques fidélités, le givre de l'égoïsme qui glace les cœurs, etc. etc.) ou peu dignes de la sérénité qui convient à l'histoire impartiale, ce livre serait tout à fait un bon livre M. Furgeot n'a rien épargné pour se documenter. Il a fouillé les archives et les minutes des notaires. Il a tracé, d'un certain monde de roués de la fin de l'ancien régime et de démagogues des bas-fonds de la Révolution, un très curieux portrait. Il a raconté en détail la vie d'un homme plus connu que bien connu et précisé la physionomie peu sympathique, mais digne d'attention, du généralissime des sans-culottes.

C'était un marquis authentique, d'une famille noble de Saône-et-Loire, un viveur, un roué, et en même temps un naïf prodigieusement crédule; il fit un sot mariage, et le chapitre de ses tribulations conjugales, qui excitera vivement la curiosité, est beaucoup trop long pour pouvoir être résumé. Notons seulement que la marquise de Saint-Huruge, dont les protecteurs étaient nombreux et puissants, obtint contre son mari une lettre de cachet qui le fit enfermer à Charenton pendant trois ans, et qu'elle lui donna une fille digne d'elle, une fille que dès 14 ans il fallait surveiller, comme du lait sur le feu, tant elle avait de dispositions à se perdre de toutes les manières. Les déboires du marquis le prédisposaient à entrer dans la carrière de la Révolution : il s'y jeta, toutefois seulement après qu'il lui fut bien prouvé (car il ne brillait pas par une extrême bravoure) que la Révolution serait la plus forte. On sait son rôle au Palais-Royal en août 1789, on sait moins les aventures qui suivirent : ses arrestations, ses missions à l'armée du Nord, son incarcération pendant la Terreur, les délations qu'il multiplia pour sauver sa tête, laquelle était néanmoins probablement destinée à tomber sans la chute de Robespierre : son inscription sur la liste des émigrés, son acharnement contre les Jacobins après le 9 thermidor, ses efforts, longtemps inutiles pour obtenir sa radiation définitive, son second mariage, à peine moins malheureux que le premier, et sa mort, inaperçue, en l'an IX.

Lamartine, qui a bien connu la famille de Saint-Huruge, a dit du marquis qu'il n'était point féroce, qu'il n'avait même point été jacobin, qu'il aimait seulement le bruit pour le bruit, que le mouvement était un besoin pour ce géant à la voix de stentor, aux gestes de forcené. M. Furgeot s'inscrit en faux contre ce jugement, qu'il trouve d'une indulgence excessive, et donne de son personnage une idée bien moins favorable et malheureusement plus juste.

Le côté anecdotique est naturellement celui qui prédomine dans ce livre : mais l'histoire générale peut aussi y trouver son profit : signalons entre autres choses, comme devant l'intéresser, ce qui est dit des comités révolutionnaires, des listes d'émigrés, des biens nationaux, etc., etc.

Paul Frémeaux. — Sainte-Hélène. Les derniers jours de l'Empereur. (Flammarion, 1908).

M. Frémeaux est peut-être l'homme de France qui connait le mieux l'histoire de la Captivité de Sainte-Hélène. Il a fait comme sa spécialité de ce passionnant sujet : et à son précédent volume, *Napoléon prisonnier*, il vient, après plusieurs années d'étude, d'en ajouter un autre, dont l'intérêt est peut-être plus vif encore. C'est un retour sur l'histoire de la Captivité : c'est surtout un journal détaillé de la maladie et de la mort de l'Empereur; de cette maladie à laquelle ses geôliers ne consentirent à croire que lorsqu'elle avait déjà presque achevé son œuvre et

qui fut presque toujours traitée au rebours du bon sens par des médecins prévenus, défiants, ou malveillants.

Le livre de M. Frémeaux est fortement documenté. Aux sources déjà connues il en a ajouté d'autres, d'un très grand prix, comme la très rare brochure de Bouges, serviteur du général Bertrand, qui donne de précieux détails sur la vie à Longwood, l'Art de la cuisine française au XIXe siècle, d'Antoine Carême, à qui le dernier cuisinier de Napoléon, Chandelier, avait fourni des renseignements curieux sur le régime alimentaire de l'Empereur ; les Souvenirs du Dr Henry, aide-major au 66e anglais, en garnison à Sainte-Hélène depuis juillet 1817, les brochures d'un autre médecin militaire anglais, le Dr Arnott, qui soigna Napoléon pendant ses dernières semaines. Il ne paraît pas qu'on puisse rien ajouter à sa documentation. Ses appréciations, très sévères pour Hudson Lowe, et pour le gouvernement anglais, sont marquées au coin de la vérité. On a bien l'impression, après la lecture de son savant ouvrage, que l'existence de Napoléon à Sainte-Hélène fut vraiment atroce, au milieu des vexations de ses geôliers, des divisions de son entourage, des souffrances et des privations physiques et des tortures morales.

M. Marion.

Histoire de France, depuis les origines jusqu'à la Révolution, publiée sous la Direction de M. **Ernest Lavisse**. — Tome VII. Deuxième partie : **Louis XIV** : La religion, les lettres et les arts, la guerre, 1643-1685, par M. E. Lavisse. Paris, Hachette.

La deuxième partie du tome VII de l'*Histoire de France* est, comme le volume précédent, de M. Lavisse. Nous ne ferons qu'en donner un résumé à nos lecteurs. Un livre comme celui-là, plein de choses et plein d'idées, d'une large composition, d'une richesse incomparable de détails, avec les vues ingénieuses et les observations profondes auxquelles nous avait déjà habitués le volume précédent, est de ceux qui démontrent combien il est puéril de discuter encore sur la question de savoir si l'histoire doit être un art ou une science : les maîtres savent prouver qu'elle peut être l'un et l'autre à la fois.

Le livre VI, consacré au « Gouvernement de la Religion », étudie tour à tour le jansénisme, le gallicanisme et le protestantisme. Le jansénisme, en qui Louis XIV voit en même temps une coterie politique et une secte religieuse, est suivi dans son évolution, de 1661 à la « Paix de l'Eglise » (1668), avec la notation précise de ses caractères, de son frappant « anachronisme », de « la triste déroute d'un idéal ». Le gallicanisme, avec toute la complexité des éléments qui le composent et des incidents qui marquent son histoire, ne peut aboutir au « sacerdoce royal » qu'avait rêvé Omer Talon. Il fallut bien constater que « l'Église de France, malgré le nationalisme gallican et le nationalisme parlementaire, demeurerait internationale ». Quant à la Révocation de l'Édit de Nantes, elle est étudiée ici dans ses origines lointaines, dans sa préparation perfide, dans son exécution barbare, avec la part de responsabilité qui revient aux hommes, surtout aux idées, aux passions, aux préjugés du temps. « La politique contre les réformés, comme la politique contre Rome et les jansénistes, finit en banqueroute. »

Le livre VII — le « Gouvernement de l'Intelligence » — montre la

vie intellectuelle gouvernée par Louis XIV et Colbert, avec les mêmes méthodes que les finances, les manufactures, la marine et le commerce. Il faut qu'il n'y ait plus désormais qu'un Mécène; que les arts et la littérature deviennent un service public dont la fonction sera de glorifier le roi; que Louis XIV, « le modèle posant toute sa vie devant l'histoire », ait toujours à sa portée « des artistes pour peindre, des écrivains pour écrire ses gestes de héros. » Et voici que défilent dans « l'atelier de gloire », les peintres et les sculpteurs, les poètes et les prosateurs, tous ceux que ce grand « nationaliste » de Colbert a embrigadés, tous ceux qui adoptent la doctrine artistique officielle, « sorte de réplique de la politique royale ». La foule éclatante des écrivains, Retz « dont la plume abondante verse de la vie »; Bossuet, « le prêcheur d'immortalité... qui monte à l'échelle mystique pour redescendre dans les mêlées »; Molière, avec « la sensible amertume de son rire » et « ses types d'humanité permanente »; Racine, avec « sa tragédie sursaturée d'amour »; Boileau « qui agace le lecteur par un tic-tac de métronome » : tous « mènent le chœur triomphal » dont parle Michelet.

Le livre VIII, rempli par la politique extérieure de 1661 à 1685, rappelle quelle est la situation de l'Europe au début du règne personnel, quelle est l'orientation de notre diplomatie, quelles sont les forces de terre et de mer dont dispose le Grand Roi. Puis il suit peu à peu l'action de Louis XIV jusqu'à la trêve de Ratisbonne, en montrant comment « les actes de magnificence » remplacent de plus en plus les actes de sagesse et comment le roi « politique » devient un roi « passionné ». Enfin, le livre IX — « La Fin d'une période » — étudie de près le roi et la cour, les gloires et les scandales, en attendant « les tristesses et la ruine qui approchent ».

Grandeur et décadence de Rome, par **G. Ferrero**. — Tome V; **La République d'Auguste**, traduit de l'italien par M. Urbain Mengin. 294 p. in-16 (Paris, Plon-Nourrit, 1907).

Les lecteurs de la *Revue Universitaire* sont au courant des critiques passionnées et des controverses retentissantes qui se sont élevées, ici et ailleurs, au sujet du livre de M. Ferrero. Ayant à rendre compte à notre tour du tome V de l'illustre écrivain italien, nous ne nous permettrons pas de revenir sur les débats antérieurs : *non nostrum inter nos tantam componere litem*. Notre rôle sera plus modeste et moins périlleux : il consistera simplement à faire l'analyse impartiale — *sine ira et studio*, c'est le cas de répéter le mot de l'historien — d'une œuvre qui, par cela même qu'elle a provoqué d'ardentes discussions, n'en mérite que plus largement l'attention de nos lecteurs. On peut contredire les jugements de M. Ferrero, critiquer sa méthode, rejeter ses conclusions, s'inscrire en faux contre les tendances de son livre : il n'est permis à personne de l'ignorer.

On connaît l'explication, devenue classique, que les Mommsen, les Merivale, les Duruy ont donnée de l'œuvre d'Auguste : c'est la longue paraphrase du passage de Tacite : « *non aliud discordantis patriæ remedium fuisse quam ut ab uno regeretur.* » « S'appliquer à faire de pièces et de morceaux, dit Duruy, une constitution qui est restée sans nom dans la langue politique et qui pendant trois siècles reposa sur un mensonge;... ne prendre ni la royauté toujours odieuse, ni la dictature qui rappelait de sanglants souvenirs; chercher dans les prérogatives mal définies des anciennes magistratures de quoi déguiser la monarchie

sous des oripeaux républicains et défrayer le pouvoir absolu avec les lois de la liberté », telle fut l'œuvre d'Auguste. C'est contre cette « légende de professeur d'histoire » que veut s'élever M. Ferrero. « Depuis cinquante ans, dit-il, les historiens répètent, à qui mieux mieux, qu'Auguste, sans en avoir l'air, travailla toute sa vie, avec une persévérance qui ne se démentit jamais, à concentrer comme César tous les pouvoirs entre ses mains, à revêtir de vieilles formes républicaines, auxquelles l'œil des contemporains était accoutumé, la nouvelle monarchie dont il façonnait secrètement, à l'insu de tous, la forte ossature. Mais cette légende n'a pas de sens, et elle n'est restée aussi longtemps en crédit que parce que personne n'a encore étudié à fond l'œuvre et l'époque de celui que l'on a coutume d'appeler si improprement le premier empereur romain. »

Bien qu'il soit difficile de se représenter la situation telle que la voyaient les contemporains, l'auteur entreprend de nous la faire connaître. Il va étudier quelle fut la vraie pensée de « cet intellectuel égoïste qui n'avait ni vanité, ni ambition, de ce valétudinaire qui redoutait les commotions subites, de cet homme de trente-six ans précocement vieilli, de ce calculateur avisé, froid et craintif, qui ne se faisait pas d'illusions ». Rome et l'Italie recommençaient à vivre; « les derniers nuages de la tempête disparaissaient à l'horizon; on revoyait dans le ciel de grands espaces bleus qui promettaient la paix et la joie. » Tous se retrouvaient enfin d'accord dans leur admiration pour Auguste et pour l'ancienne Rome; tous voyaient dans le vainqueur d'Actium le sauveur depuis longtemps attendu, capable « de mettre un frein à toutes les forces révolutionnaires qui, au siècle précédent, avaient si affreusement déchiré la constitution, d'obliger l'aristocratie et l'ordre équestre rentrés en possession de leurs anciens privilèges à s'acquitter de leurs devoirs avec zèle, de faire enfin fonctionner avec régularité tous les organes de la constitution, les comices, le sénat, les magistratures, les tribunaux. » Mais c'étaient là des « miracles » qu'Auguste sentait au-dessus de ses forces. Il voulut plus humainement et plus politiquement « n'être qu'un sénateur et un magistrat romain »; il voulut « rentrer dans la vérité par toutes les portes, même par les plus basses et les plus étroites, par la porte de la sagesse et celle de la modestie, se tenir à l'écart, se faire petit, sans bruit, avec une activité prudente, mais inlassable — *festina lente* était un des mots favoris d'Auguste — commencer une réconciliation universelle, avec un gouvernement bienveillant et souple, par des œuvres peu théâtrales et peu bruyantes, mais sages et utiles. « Rallier autant que possible les intérêts sans froisser les convictions », ces termes par lesquels M. Vandal définit le but que Bonaparte se proposait dans son consulat, on peut les répéter à propos du principat d'Auguste. »

Cette œuvre, M. Ferrero nous la montre se réalisant par la lente évolution qui s'accomplit dans le monde romain : la sourde et profonde contradiction qui se manifeste entre le principe latin et le principe gréco-oriental de la vie sociale, entre l'État considéré comme un organe de domination et l'État considéré comme un organe de culture raffinée, entre le militarisme romain et la civilisation asiatique; le renouveau religieux et national que résume Virgile quand il veut faire de Rome « la capitale d'un empire et une cité sainte »; les efforts d'Auguste « pour devenir enfin le véritable *princeps* souhaité par Aristote, par Polybe, par Cicéron, c'est-à-dire le gardien suprême de la constitution »; l'adoption et l'application des grandes lois sociales de l'an 18; le grand enthousiasme de *ludi sæculares* et l'apogée de la puissance romaine. Mais au milieu de cet apogée apparaissent déjà tous les germes de cette déca-

dence qu'annonce la fameuse formule de Tite-Live dans laquelle M. Ferrero voit moins une simple réflexion de l'historien qu'un résumé des longues discussions d'Auguste avec ses amis : « *nec vitia nostra nec remedia pati possumus.* »

L'Enfance de Paris. Formation et croissance de la ville, des origines jusqu'au temps de Philippe-Auguste, par **Marcel Poëte**, Inspecteur des Travaux Historiques, Conservateur de la Bibliothèque de la Ville de Paris. 1 vol. in-18 jésus (Paris, Librairie Armand Colin).

Connaissez-vous l'autel votif que l'on conserve aujourd'hui au Musée de Cluny et qui fut découvert en 1711, au chevet de l'église de Notre-Dame? L'inscription latine qu'il nous donne, dans le latin rude et fruste de nos ancêtres gallo-romains, avec un beau barbarisme, rappelle « que sous Tibère César Auguste, à Jupiter, le meilleur, le plus grand, les Nautes de la région parisienne ont élevé corporativement ce monument ». C'est là le premier acte constatant l'existence de la capitale, le premier balbutiement de la vie parisienne. M. Marcel Poëte a eu l'excellente idée de remonter à ces origines lointaines et de nous retracer l'existence du vieux Paris. Jadis, au xve et au xvie siècle, quand on commença à rechercher les origines des nations et des cités, les historiens recoururent aux fictions les plus étonnantes pour expliquer la fondation de la « grande ville ». Pour Annius de Viterbe et Jean Le Maire des Belges, la ville de Paris a été fondée par un prince échappé au sac de Troie, qui devint roi de la Gaule, bâtit d'abord Troyes en Champagne, puis la capitale des Parisiens à laquelle il donna le nom de son oncle Pâris. Inutile de dire que M. Marcel Poëte, en bon historien, a d'autres idées et une autre méthode. Pour lui, Paris est un organisme précis et nécessaire, sorti de causes déterminées, produit par une lente évolution des êtres et des choses.

Il suit pas à pas, sur les lieux mêmes qui ont été sa raison d'être, la formation et le progrès de la petite bourgade, le mélange de l'élément rural et de l'élément urbain qui en fait un marché et une place forte, les églises qui la couvrent « de leur blanc manteau », les couvents qui se pressent autour de Saint-Germain et de Sainte-Geneviève, les boutiques d'orfèvres ou de talmeliers, où se manifeste l'activité économique des bourgeois, les écoles où éclate leur activité intellectuelle. « Ainsi tout s'enchaîne et une fois de plus ressort ce fait qu'étudier la naissance et la croissance de Paris, c'est marquer les étapes d'une évolution convergente et ininterrompue des choses et des êtres. Paris, centre urbain et ensemble humain, naît et grandit à l'instar d'une plante ou d'un être animé qui trouve dans son ambiance les raisons de sa progression. » Elle devient peu à peu ce « Paradis de l'Univers » dont parle Richard de Bury, cette « mater studiorum » que célèbrent les clercs, « la cité sur toute couronnée » que célèbre Eustache Deschamps. Livre charmant en même temps que précis, élégant en même temps que documenté et qui fait aimer, dès son berceau, « la ville de lumière et d'action civilisatrice qui compte au nombre des capitales de l'humanité ».

Les sources de l'Histoire de France depuis 1789 aux Archives Nationales, par **Charles Schmidt**, archiviste aux

Archives Nationales, docteur ès lettres, avec une lettre-préface de M. Aulard. 1 vol. in-8° (Paris, Honoré Champion).

Les temps ne sont plus où certains archivistes *conservaient* si bien le dépôt qui leur était confié qu'ils en ouvraient jalousement les portes aux profanes simplement pour s'amuser de leurs bévues et prolonger leurs tâtonnements. Rien de plus libéral et de plus accueillant aujourd'hui que l'excellent personnel de l'Hôtel Soubise. Mais pour se reconnaître dans la masse énorme de documents dont il a la garde, il était indispensable d'avoir un guide commode et sûr : M. Schmidt l'a compris et le volume remarquable qu'il met contre les mains des travailleurs leur rendra de précieux services. D'une façon claire et précise, il complète l'*État sommaire* de M. Servois, donne des conseils pratiques à ceux qui ne connaissent pas encore les « détours du sérail », montre comment doit se faire une demande de recherches, énumère les séries départementales actuellement classées. Erudits de province cherchant à se documenter sur le petit coin d'histoire où se cantonne leur activité scientifique, historiens ayant l'ambition plus large d'étudier la vie politique, religieuse ou économique du pays à un moment déterminé, trouveront là un manuel précieux, un instrument de travail indispensable.

Le Sultan, l'Islam et les Puissances : *Constantinople*, *La Mecque*, *Bagdad*, **par Victor Bérard.** 1 vol. in-18 jésus, avec 2 cartes hors texte (Paris, Librairie Armand Colin).

« Après l'Égypte, aucune contrée n'est plus avantageusement située que la Syrie et la Babylonie pour servir d'entrepôt à un grand commerce destiné à lier l'Europe avec les Indes orientales. » Ces lignes étaient écrites il y a plus d'un siècle par le voyageur français Olivier qui explorait la partie orientale de l'Empire ottoman. Elles sont encore profondément vraies aujourd'hui et elles posent l'un des problèmes les plus importants de la politique mondiale. Depuis la mission Gardane et le « projet persan » de Napoléon Ier, depuis les curieux conseils que donnait à l'Empereur l'aventurier prussien Kameke, depuis le romanesque récit de Fattalla Sayeghir qu'on s'est longtemps représenté comme une fiction de Lamartine et qui est en réalité un document d'histoire, les vastes pays qui s'étendent de la mer Noire à la mer Rouge et du golfe d'Alexandrette au golfe Persique ont attiré bien souvent l'attention des puissances européennes. L'Angleterre avait déjà commencé à occuper, par sa mainmise sur Chypre et le golfe d'Alexandrette, les routes précieuses qui conduisent vers l'Inde. Mais devenue maîtresse de l'Égypte elle songea moins à l'Asie Mineure : alors l'Allemagne parut et chercha à la supplanter. La question du « Bagdad allemand » devint le problème essentiel de la politique impérialiste de Guillaume II.

En quoi consiste cette politique ? Quelles en sont les origines et les données principales ? Comment le Kaiser et le Sultan se sont-ils entendus pour concilier et combiner leurs rêves de panislamisme et de pangermanisme ? quels sont les intérêts, les intrigues, les ambitions, les rivalités qui se retrouvent sous ces projets de lignes ferrées vers La Mecque et Bagdad ? C'est ce que M. Bérard expose clairement et largement dans son ouvrage qui continue et complète celui qu'il consacrait récemment à « l'affaire marocaine ». Verra-t-on s'imposer la conclusion qu'il préconise, celle d'un arrangement entre les puissances d'une commission

internationale qui ferait de ces routes de l'Orient « non plus des pistes de guerre, mais des chemins de commerce » ? C'est à Guillaume II surtout de répondre, et les réponses du Kaiser ont été plus d'une fois déconcertantes.

La rivalité anglo-russe au XIXe siècle, en Asie (*Golfe Persique, Frontières de l'Inde*) par le **Dr Rouire**. 1 vol. in-18 jésus, avec une carte hors texte. (Paris, Librairie Armand Colin).

Les temps sont loin où le « faux derviche » Arminius Vambéry prédisait la lutte prochaine de la Baleine et de l'Éléphant, de l'Angleterre et de la Russie. Le traité du 30 août 1907, en réglant la situation respective des deux pays au Thibet, en Afghanistan et en Perse, semble avoir écarté pour longtemps toute occasion de conflit. Comment est née la rivalité d'autrefois, comment est née l'entente d'aujourd'hui ? Quelles sont les origines, quel est le développement de la politique russe et de la politique anglaise en Asie ? Quelle est la portée de l'accord final, non seulement au point de vue des intérêts spéciaux de la Grande-Bretagne et de l'Empire des Tsars, mais encore au point de vue européen et mondial ? Tels sont les graves problèmes que le Dr Rouire examine successivement dans un livre où la force de la documentation ne nuit pas un seul instant à la clarté des exposés, où la netteté de la méthode n'exclut pas la limpidité attrayante de la forme.

Deux idées dominent tout l'ouvrage. La première, c'est qu'une évolution profonde s'est produite peu à peu dans la politique de l'Angleterre comme dans celle de la Russie. Si la Grande-Bretagne a continué systématiquement l'extension coloniale qui semble être de plus en plus sa raison d'être, elle l'a fait avec un esprit moins combatif et moins impérialiste, avec un sens plus profond de la mesure et de la sagesse. Si elle a pris de fortes positions en Arabie et dans l'Asie antérieure par le protectorat de l'Hadramaut et la transformation du golfe Persique en un véritable lac anglais, si elle a agi plus fortement que jamais sur la Perse, l'Afghanistan et le Thibet, elle s'est préoccupée plus qu'elle ne le faisait dans le passé, de l'intérêt général et de l'équilibre mondial. La Russie de son côté a renoncé, surtout du côté de la Perse, « à la méthode forte » pour adopter la « méthode pacifique ». En agissant ainsi l'une et l'autre, la Russie et la Grande-Bretagne en sont venues tout naturellement à l'idée de cette entente qui a créé les grandes zones neutres de la Perse, de l'Afghanistan et du Thibet. — La seconde idée, c'est que l'entente anglo-russe a sa répercussion immédiate dans le domaine de la politique mondiale, que « ces mesures préventives assurent l'avenir, que la convention anglo-russe, c'est la paix de l'Asie et aussi une garantie de plus pour la paix de l'Europe ». Ce sont ces vues pénétrantes, ces considérations judicieuses qui ne peuvent manquer d'assurer au livre du Dr Rouire le succès qu'il mérite de tout point.

L'Individualisme économique et social : ses origines, son évolution, ses formes contemporaines, par **Albert Schatz**, professeur agrégé à la Faculté de droit de Dijon. 1 volume in-18 jésus (Paris, Librairie Armand Colin).

En face du socialisme qui voudrait réformer la société par l'action de l'État dont il étendrait démesurément les attributions jusqu'à en

faire « le conseil d'administration d'une sorte d'immense société coopérative embrassant le pays tout entier » (Ch. Gide), l'individualisme s'efforce de restreindre la sphère d'action de l'État, de l'amener à se retirer à mesure que les individus avancent, et de lui assigner la mission que définissait Jules Simon : travailler à se rendre inutile et préparer sa démission. Quoi que nous disions et quoi que nous pensions, il nous faut forcément choisir entre ces deux tendances, opter entre ces deux doctrines. Malheureusement, il en est des mots comme des livres : *habent sua fata*. Or, le mot *individualisme* est d'allure un peu équivoque : il rappelle volontiers des idées d'égoïsme et d'isolement qui lui ont valu d'injustes préventions. Le pavillon a fait tort à la marchandise qu'il couvrait et la doctrine s'est ressentie de l'erreur renfermée dans le titre qu'elle portait.

Aussi l'excellent ouvrage de M. Schatz rend-il un grand service à la science et à la démocratie en dissipant le travestissement fâcheux dont souffre l'individualisme, en rétablissant sa vraie physionomie et en caractérisant ses tendances. Au lieu de lui donner l'aspect méprisable d'une doctrine de classe, heurtant sans discernement toutes les aspirations modernes; au lieu d'en faire le catéchisme d'une élite et de « le réduire à couler comme une rivière souterraine sous le lit où roule le torrent socialiste », il s'efforce de rendre tous ses titres et tous ses caractères « à cette doctrine lumineuse d'affranchissement et de libération ».

Dans une série de chapitres remarquables, riches de faits, d'idées et de méthode, il suit l'immense conflit qui a mis aux prises ceux qui d'une part cherchent à améliorer le milieu économique sans bouleverser l'ordre naturel, et ceux qui d'autre part voyant dans la société une création artificielle des législateurs prétendent imposer par la contrainte un idéal imparfaitement défini aux individus associés. Il oppose tour à tour au socialisme des utopistes l'individualisme aristocratique des académiciens de 1848, le libéralisme de Bastiat et des orthodoxes; au socialisme politique marchant à la conquête du pouvoir et à l'égalisation des conditions, le libéralisme politique qui montre les dangers d'une démocratie insuffisamment éduquée et cherche à être, comme Benjamin Constant, « le maître d'école de la liberté »; au socialisme chrétien les théories de ceux qui concilient avec la doctrine classique les idées d'autorité, de justice et d'amour; aux socialistes qui s'appuient sur l'histoire l'interprétation individualiste de Taine et de Tocqueville; au socialisme scientifique enfin l'individualisme qui pour confirmer ses assises doctrinales utilise toutes les méthodes scientifiques nouvelles, depuis celle de la psychologie jusqu'à celle du droit. Cette large et puissante synthèse, qui va de Hobbes à Proudhon et de Hume à Nietzsche, trouvera un accueil sympathique non seulement auprès des économistes et des historiens, mais aussi « auprès de ce public plus vaste, à l'esprit simplement curieux d'idées générales » que l'auteur n'a pas oublié.

CH. DUFAYARD.

PHILOLOGIE

R. L. Graeme Ritchie. — Recherches sur la conjonction « que » *dans l'ancien français*, depuis les origines de la langue jusqu'au commencement du XIIIe siècle. (Paris, Champion, in-8°, 1907, XXVIII-197 p.)

Ces recherches portent sur tous les textes, ou à peu près, « qui s'étendent depuis les origines de la langue jusqu'à la fin du XIIe siècle et dont nous possédons des éditions critiques ». Il eût été inutile de citer au complet les exemples qui appuient la règle, une fois la règle établie ; il suffisait de relever minutieusement les exceptions, et d'indiquer la fréquence relative des constructions diverses.

La cueillette de tant de centaines d'exemples dans des textes d'une lecture souvent si aride réclame beaucoup d'application et de persévérance ; la mise en œuvre et le classement des matériaux — quelque classement qu'on choisisse, il sera toujours contestable, mais l'essentiel est qu'il soit clair — réclament un discernement sûr et toujours présent. Les fautes de détail, les petites erreurs d'interprétation que les spécialistes peuvent relever, mais que nous ne saurions mentionner dans cette revue, n'empêcheront pas de reconnaître que l'auteur s'est bien acquitté de sa tâche. D'autre part on ne lit pas beaucoup de travaux de savants ou d'étudiants étrangers rédigés dans un français si correct. Quant à la définition des faits grammaticaux, qui présente, surtout en syntaxe, tant de difficultés à qui veut éviter l'obscurité, la longueur, l'accumulation des termes abstraits, M. R. n'a cru pouvoir mieux faire que de reproduire les formules de nos principaux manuels français, le reproche est donc à faire à d'autres qu'à lui, s'il doit être fait. Au surplus, cette question de terminologie est d'une actualité moins pressante pour les étudiants de philologie que pour les élèves de l'enseignement secondaire ; et ceux-là n'ont pas autant besoin que ceux-ci de voir l'exemple avant la règle.

Ce volume de *Recherches* a plus que l'utilité d'un répertoire ; c'est la précision des résultats enregistrés aux conclusions qu'il est intéressant de considérer ici. Ainsi *devant que* apparaît dans le premier tiers, *sans ce que, après que, depuis que, lors que, maintenant que, en ce que*, dans la seconde moitié du XIIe siècle, *après ce que, par tant que, en tant que, en tel manière que*, vers 1200 ou un peu après. La construction « *il vit la franchise du roi et* que *il veut* », a commencé d'être employée vers 1150, comme l'interversion des propositions du mode « *que sont venu moult li desplot* »; quelques années après on trouve *que* remplaçant *si*. Ces déterminations-là sont nouvelles ; elles sont intéressantes en elles-mêmes, elles le sont encore davantage si par là il devient possible de dater certains textes (par exemple, *Le Pèlerinage de Charlemagne*). M. R. a fait remarquer justement que le développement des emplois de *que* et des nouvelles conjonctions composées diffère selon les genres, presque nul dans les chansons de geste, si on y compare les textes de prose (traductions, littérature dictatique) ou à la poésie raffinée de la seconde moitié du XIIe siècle. Les différences dialectales, en revanche, sont, au regard de ces différences de genre, bien petites ; la tendance commune, dès cette époque, est à associer l'idée de subordination à l'emploi d'une seule conjonction *que* ; *que* tend déjà à devenir une simple « ligature » propre à tous les usages.

Avec son index et sa bibliographie, l'étude de M. G. Ritchie est un excellent instrument de travail ; dans son ensemble, il peut être considéré comme une des plus solides études de grammaire que nous ayons sur le français du XIIe siècle. L'histoire de la conjonction « *que* » du XIIIe au XVe siècle, que le même auteur publiera par la suite présentera un intérêt encore plus grand.

Ch. Drouhet. — Les Manuscrits de Maynard conservés

à la Bibliothèque de Toulouse, étude bibliographique accompagnée de pièces inédites. Paris, Champion, 1908, brochure in-8°, 40 p.

M. Ch. Drouhet qui publiera prochainement une thèse de doctorat sur Maynard nous donne dès maintenant la description et l'histoire des deux cahiers autographes du poète; ils lui permettent de relever un certain nombre de fautes commises par Labouisse-Rochefort et par Garrisson; l'un de ces cahiers fut commencé vers 1628 et terminé en 1643; c'est de l'autre, rédigé en 1645 et 1646, que sont tirés les trente-cinq textes inédits cités dans cette brochure, quatrains, épigrammes, lettres; M. D. les replace à leur date et par des commentaires en éclaire le sens; il n'a pas tout donné, mais seulement celles des pièces « qui présentent un intérêt littéraire ou qui peuvent nous renseigner sur les idées et sur les sentiments de M., nous apprendre certains faits ignorés de sa biographie ».

En appendice, une note sur Géraud de Maynard, auteur des *Notables et singulières questions de droit escrit*.

Cette courte et substantielle publication fait désirer davantage le travail d'ensemble qui nous est promis sur cet aîné de Corneille, de Balzac et de Voiture.

A. Chr. Thorn. — Étude sur les verbes dénominatifs en français. Lund, 1907, in-8°, 108 p.

M. Thorn a étudié les verbes formés sur des substantifs (*mur-murer*) ou des adjectifs (*roux-roussir*), en latin classique, en latinvulgaire, en ancien français, mais plus complètement en français moderne. Il a recherché, en compulsant les exemples donnés par le *Dictionnaire Général*, si la loi formulée par M. Chabaneau dans son *Histoire et Théorie de la conjugaison française* (1868) était partout exacte. En fait, sur les 2376 verbes dérivés de substantifs, il s'en trouve 36 qui se terminent par *ir* (*fleurir*, *garantir*, etc.) et non par *er*; mais les deux tiers ont un préfixe (ex.: *a-bâtardir*, *ra-cornir*, *en-dolorir*) et quelques-uns sont formés sur des substantifs en *i* (*vernir*, *tripolir*, etc.). Sur les 376 verbes dérivés d'adjectifs, 110 seulement se terminent par *ir*, et ils datent en majorité des XIe, XIIe ou XIIIe siècles; ce sont aussi plus souvent des verbes composés que des verbes simples; M. Thorn, en réservant tous les résultats qui peuvent être tirés des termes techniques, dialectaux, argotiques que ne relève pas le *Dictionnaire Général*, peut conclure sans témérité que « la formation en *ir* est actuellement exceptionnelle même quand le radical est un adjectif ».

Cette dissertation est commode à consulter; elle renferme un index, une bibliographie, l'indication de l'âge des mots et, en tête, des remarques générales sur la fonction du nom dans les verbes dénominatifs (sujet, régime, moyen, etc.).

HENRI CHATELAIN.

Revue des Revues

LITTÉRATURE FRANÇAISE

DIX-HUITIÈME SIÈCLE

A. Renseignements généraux. *La Société, les mœurs, les philosophes.* — Le livre de M. Marius Roustan, « Les philosophes et la société française au XVIIIe siècle » (Lyon et Paris, 1906, in-8°) a été une des dernières occasions pour M. F. Brunetière de donner une étude à la *Revue des Deux-Mondes*, 1-12-06, p. 604-28. Voir sur le même ouvrage, la *Revue critique*, 10-12-06, p. 450-2 [Alb. Mathiez].

Sous le titre « Les idées philosophiques du XVIIIe siècle et la littérature pré-révolutionnaire », M. H. Sée avait antérieurement essayé de retracer l'histoire de la doctrine libérale et constitutionnelle et de la doctrine démocratique, jusqu'à Sieyès et Condorcet [*Revue de synthèse historique*, 1903, p. 178-90 et 278-90].

Sur la *Société française pendant le Consulat*, l'ouvrage de M. Gilbert Stenger (4e série, 1905, in-8°, Paris, Perrin), v. *Revue Universitaire*, fév. 1906, p. 142.

Sur le monde de la finance, celui de la cour, celui des théâtres, l'*Histoire de Mlle Deschamps* (1730-64) que MM. G. Capon et R. Yves-Plessis ont publiée sous le titre *Fille d'Opéra, vendeuse d'amour*, donne des renseignements. (Paris, 1906, in-8°); M. G. Lanson l'a annoncée ici-même (fév. 1906, p. 140); v. aussi le *Mercure de France*, 15-2-06, p. 574-5; dans la même revue, ib., et 15-10-05, p. 593-4, notices sur des ouvrages similaires de MM. Raoul Vèze, *La Galanterie parisienne au XVIIIe siècle*, et de M. Jean Hervez, *Les sociétés d'amour au XVIIIe siècle*. Sur l'Histoire des *Deux amants de Lyon* et la fortune qu'a eue dans la littérature et au théâtre ce fait-divers de 1770, M. F. Baldensperger a donné une étude dans la *Revue d'histoire de Lyon*, 1902, p. 33-50.

Les *Mémoires, journaux* et *livres de raisons* nous renseignent sur la vie quotidienne et familière dans les divers milieux sociaux : le livre de raison du curé de Vars (1737-42), publié par M. P. Guillaume [*Annales des Alpes*, VIII, 1904, p. 27-40], les extraits du journal de Mlle Lienhardt (1767-94) [J. Cart, *Rev. des Études hist.* 1903, p. 53-69, 129-46, 248-73], du journal de Louis XVI [*Le Temps*,

21-3-06 et le *Mercure de Fr.*, 15-4-06, p. 593-5], le journal d'un bourgeois de 1783 à 1787, publié par MM. H. Vial et G. Capon [*La Corresp. hist. et archéol.*, 1902, plusieurs articles], le livre de comptes du comte des Feugerets (sur la vie d'un gentilhomme en province à la fin du XVIIIe siècle) [H. de Broc, *Mém. de la Soc. hist. de l'Orne*, XXIII, 1904, p. 39-61], le journal du chirurgien-major Brugnière, pendant un voyage en Flandre en 1786 [C. Nicolas, *Revue du Midi*, 1904, 3 articles], le carnet de route du conventionnel Goupilleau (de Montaigu), député de la Vendée [M. Jouve et M. Grand-Mangin, *Revue du Midi*, 1904, 4 articles], le journal de Dameras d'Harmogne Saint-Remi (né en 1770) [*Revue historique ardennaise*, 1905, p. 149-225), le livre de raison du marquis de Puivert [Bern de Puivert, *Revue de Paris*, 1-4-07, p. 513-35, 1-5-07, p. 158-94].

Correspondances. Lettres de quelques écrivains français : Baluze, Bayle, Voltaire, Buffon, Morellet, Mirabeau, Beaumarchais, Marmontel, Bernardin de Saint-Pierre, Ducis [L. G. Pélissier, *Bull. du biblioph. et du biblioth.*, 1906, 113-32, 222-32, 281-90]. Sur la publication de M. P. Boyé, *Corresp. inédite de Stanislas Leczinski* (Paris et Nancy, 1906, 8°, 89 p.), v. Alb. Waddington, *Revue critique*, 13-8-06, p. 114-5, sur celle de César de Saussure, R. Doumic, *Rev. des Deux-M.*, 15-12-03, p, 909-16. La correspondance d'un officier pendant la guerre de Sept ans (Antoine-Rigobert Mopinot de la Chapotte, publiée par M. J. Lemoine dans la *Revue de Paris*, juin à août 1905), a été depuis recueillie en un volume (Paris, Calmann-Lévy).

Lettres de Ch. de Brosses (1739-1740) [P. Hazard, *Le Correspondant*, 25-6-07, 1205-17), de la marquise du Châtelet et de la duchesse de Choiseul (1745-1775) [E. Jovy, *Bull. du biblioph. et du biblioth.*, avril 1906, p. 165-86], d'Elisabeth Farnèse (mars 1746) [C. Stryienski, *Chronique médicale*, 1903, 285-6] de Mme Le Prince de Beaumont [*Rev. d'Hist. Litt.*, 1906, p. 346-7], de la comtesse de la Marck et de Mme de Boufflers [L. Maury, *Rev. historique*, mars 1905, p. 302-9, mai 05, p. 92-107], de Mme Leclerc de Mauvezin (sur les mœurs populaires de la Gascogne) [F. Sarran, *Rev. de Gascogne*, IV, 1904, p. 392-8], de J. Dumoret au comte de Ségur (sur la vie à Bagnères de 1757 à 1769) [E. Marsan, *Bull. de la Soc. Ramond*, VIII, 1903, p. 92-102], de divers à François-Xavier de Saxe (1763-90) [P. de Pardiellan et J. Vernier, *La Revue*, 15-7-04 et 1-8-04, p. 219-31 et 314-26], de Ch. Bernard de Grenoble sur le procès et la mort de Louis XVI [C. de Fromont de Bonaille, *Rev. des études hist.*, 1904, p. 134-52] de Maupetit, député à la Constituante [E. Quernan-Lamerie, *Bull. de la Commiss. hist. et archéol. de la Mayenne*, 1904 et 1905], de Perier, constitutionnel [Alb. Durand, *Mém. de l'Acad. de Vaucluse*, 1906, p. 241-76], de Barrère [*La Révolut. française*,

t. XLVII, 1904, 78-9 et 14-9-05, 264-6], de Barnave [J. de Beylie, *Bull. de l'Acad. delphinale*, XIX, 1905, p. 279-305], d'un conventionnel en mission dans le Midi pendant la Terreur [Michel Jouve et M. Grand-Mangin, *Revue du Midi*, 1906, plusieurs articles], du chevalier de l'Isle (1775-83) [*Revue de Paris*, 1-12-07, p. 553-70], etc.

Éducation et enseignement. — Les conseils d'un vieux gentilhomme, Et. de Massot de Lafond, à son fils (un enfant de huit ans), en 1738, publiés par A. Le Sourd [*Revue du Vivarais*, XIII, 1905, p. 521-33 et 570-80]. La pédagogie de l'intendant d'Aguesseau, plans d'études composés pour le fils de Michel Amelot et pour son propre fils [R. Fage, *Revue de Paris*, 15-2-07, p. 791-806]. — Un vieux livre de rhétorique, le *Traité* du P. du Parc, S.J., 1749 [L. Calendini, *La Province du Maine*, mars 1907, p. 109].

L'enseignement public en province n'est le plus souvent étudié qu'à partir des années de la Révolution [dans l'Aude, E. Baichère, *Mém. de la Soc. des arts et des sciences de Carcassonne*, X, 1904, p. 228-52 ; à Auxerre, Ch. Demay, *Bull. de la Soc. des sciences de l'Yonne*, 1904, p. 145-85 ; à Bordeaux, M. Saubeste, *Bull. de la Comm. des travaux hist. et scient., section des sciences écon. et soc.*, 1903, p. 325-32 ; dans le Var, E. Poupé, *Bull. de la Soc. des études scientif. et archéol. de Draguignan*, 1902 et 1903] etc.

Théâtre. — Un grand comédien parisien, J.-B. Guignard, dit Clairval, de la Comédie italienne [Paul Pinson, *Bull. de la Soc. de l'hist. de Paris*, 4e livr. 1906, p. 158-79] ; sur *Les comédiens français dans les cours d'Allemagne au XVIIIe siècle* , v. F. Ed. Schneegans, *Literaturbl. für roman. und germanische Philologie*, 1905, p. 199-200. — Le théâtre et les comédiens sous la Révolution [A. Douarche, *La Grande Revue*, 16-6-1906, p. 583-93]. Le théâtre de Versailles et la Montansier [P. Fromageot, *Rev. de l'Hist. de Versailles et de Seine-et-Oise*, 1904, p. 177-204, 1905, p. 25-46]. Le comte Louis-Philippe de Ségur et sa comédie, *L'homme inconsidéré* [Ch. Joret, *Rev. d'Hist. Litt. de la Fr.*, 1905, p. 500-2]. Une pastorale au pays basque en l'an IV [Maur. Lanore, *Revue du Béarn*, juin 1905, p. 275-7]. Le théâtre à Besançon à la fin du XVIIIe siècle [F. Gaiffe, *Mém. de la Soc. d'émulat. du Doubs*, t. X, 1905, p. 123-33].

La Prédication au XVIIIe siècle. — Sur les ouvrages de l'abbé Bernard, *Le sermon au XVIIIe siècle*, de M. de Coulanges, *La chaire française au XVIIIe siècle*, de l'abbé J. Candel, *Les Prédicateurs français dans la première moitié du XVIIIe siècle*, v. *Revue Bourdaloue*, 1904, p. 803-6 ; dans la même revue, 1904, p. 187-91, une note de M. H. Chérot sur un traité de rhétorique du P. Jacques d'Ambrin. M. G. Lanson a annoncé ici l'ouvrage de l'abbé J. Bézy sur Frey de Neuville [1905, I, p. 140].

Le Jansénisme au XVIIIe siècle, chez les religieuses de la congré-

gation de Notre-Dame [Maurice Lecomte, *Annales du Gâtinais*, 1905, p. 130-53].

Questions de langue et de littérature au XVIIIe siècle. — M. Alexis François, à qui on doit une thèse sur la *grammaire du purisme et l'Académie au XVIIIe siècle* (1904), a publié une note sur le *Projet de Dictionnaire critique* de M. Alemand [*Rev. d'Hist. litt. de la Fr.*, 1905, p. 496-7].

M. G. Lanson a fait paraître dans les *Annales politiques et littéraires*, à partir du 11 fév. 1906, une suite d'articles sur les formes fixes de la prose au XVIIIe siècle, l'apologue, l'allégorie, le conte, le dialogue depuis Fontenelle jusqu'à Voltaire. — MM. Francisque Vial et Louis Denise ont publié en 1906 (Paris, Delagrave, in-16) *Les Idées et les doctrines littéraires au XVIIIe siècle*. Sur les tendances romantiques dans la littérature de la Révolution, une note de M. P. Hazard, *Rev. d'Hist. Litt.*, juillet 1907, p. 555-8.

Petits auteurs. — Bordages, poète commingeois (1712-an IV), son livre « Mes Ennuis », ses éloges, odes, épîtres sur les philosophes modernes et les impies, le Tabac, le Débordement de la Garonne, la Nymphe de Luchon [J. Lestrade, *Revue de Gascogne*, 1903, p. 126-33, 397-408, 505-15, et *Revue de Comminges*, t. XIX, 1904, p. 108-22, 185-96, 220-31].

Cacault, professeur à l'Ecole militaire et écrivain ; ses travaux sur les *Odes* de Rember et sur la *Dramaturgie* de Lessing ; ses relations avec Zimmermann, Herder et Gœthe [Ch. Joret, *Annales de Bretagne*, XX, juillet 1905, p. 409-30].

J.-B. Leroy, 1753-1836, et son poème *Au temps passéye* [Louis Brouillon, *Mém. de la Soc. d'agric. de la Marne*, t. VII, 1904, p. 107-201].

Influences étrangères. Sterne. — Diderot a goûté l'auteur de *Tristram Shandy*, mais l'histoire de Mme de Pommeraye fait contraste avec la manière de Sterne, qui est sans passion ; Diderot imite la méthode plutôt que le ton de Sterne. Par contre, Sterne lui-même semble ne rien devoir à Scarron, ni à Crébillon fils, ni à l'abbé Prévost [Ch. Sears Baldwin, *Publicat. of the modern lang. associat.*, 1902, p. 221-36].

Gœthe. — On connaît l'ouvrage de M. F. Baldensperger sur *Gœthe en France*. M. Louis Morel a fait paraître une étude sur *Werther au théâtre* en France, particulièrement sur *Les Aventures du jeune d'Olban, fragment des Amours alsaciennes*, par Ramond de Carbonnières, Yverdon, 1777 [*Herrig's Archiv*, t. CXVIII, p. 352-70] Les principales traductions de *Werther*, et les jugements de la critique de 1776 à 1872, par le même [*Ibid.*, t. CXIX, p. 139-59].

B. Auteurs. — **D'Alembert** et la médecine. Il ne favorisait pas l'inoculation variolique, parce qu'il doutait que la société eût

le droit de conserver la vie de chaque individu contre la volonté de l'individu. Extraits qui prouvent sa divergence d'opinions avec Buffon sur la question de la génération spontanée [Dr Michaut, *Chron. médic.*, 1902, p. 82-4].

Bayle. — Est-il auteur de l' « Avis aux réfugiés »? [*Bull. de la Soc. d'hist. du protestantisme fr.*, 1907, p. 544-8].

Beaumarchais. — De sa liaison brève avec Fanny, qui devint la baronne de Burmane [T. Beauregard-Durand. *Rev. Bl.*, 8-8-03, 161-163].

A propos de la maison de la rue de Condé que la sœur aînée de B. acheta en 1763, histoire de sa vie pendant quelques années; les circonstances de son mariage avec la veuve de Lévêque, par l'entremise de Me Buffault; les œuvres diverses, le *Supplément au Contrat social* de son ami Gudin; les aventures de fév. 1773 avec Mlle Ménard, de la Comédie italienne, protégée du duc de Chaulnes; le refus de prêt d'argent à Mirabeau. [Virgile Josz, *Le logis du Merc. de Fr.* dans *Le Merc. de Fr.*, mai 04, p. 289-332].

B. à Bordeaux d'octobre à décembre 1782; quelques lettres inédites [G. Labat, *Actes de l'Acad. des sciences, belles-lettres et arts de Bordeaux*, 1904, p. 75-93].

Une victime inconnue de B. Il s'agit de Bonnefoy de Bouyon. abbé, avocat au Parlement et membre de plusieurs académies; son recueil de poésies : *Un peu de tout*, parut en 1788; il s'y pose en victime de Beaumarchais qu'il désigne seulement par l'initiale; polémiste royaliste en 1791 et 1792, il fut tué au 10 août [P. d'Estrée, *Rev. d'Hist. litt. de la Fr.*, 1906, p. 76-86].

Correspondance. Un billet (28-12-1780), publié par M. L. Thomas *Zeitsch. für französ. Sprache und Literatur*, t. XXIX (2), p. 90-1; lettre à M. de Francy, 26-8-1783 [Louis Delattre, *La France médicale*, 10-7-04, p. 248], deux lettres de l'exil (juin 1794) touchant ses créances d'Amérique [Louis Thomas, *Merc. de France*, 16-7-07, p. 278-89].

Bernardin de Saint-Pierre [1]. — M. Pierre de Vaissière a consacré une étude aux *Années d'obscurité et de misère* (1773-83); il a fait, d'après des pièces conservées aux Archives nationales, l'historique des pensions et secours reçus par le romancier. Depuis, M. Maur. Souriau a publié l'apologie de la vie de B. S. P. par lui-même jusqu'à l'année 1780, lettres à Mme Necker et à Mme de Germany), *Revue de Paris*, 15-8-04, p. 708-28, et une étude sur le texte authentique des *Harmonies de la nature*, *Mém. de l'Académie de Caen*, *1904*, p. 37-107; cette étude se retrouve dans le volume : *B. de S. P. d'après ses manuscrits*, Paris, Soc. fr. d'impr., 1905, in-16, que M. G. Lanson a eu l'occasion de signaler ici (1905, I, p. 141); voir aussi R. Doumic, *Rev. des D.-M.*, 15-7-05, p. 445-56.

1. Voir notre *Revue des Revues*, dans la *Revue Universitaire*, janvier, 1904, p. 47.

De même, l'étude sur *Les fiançailles de B. de S. P.* d'après des documents inédits, par M. Jean Ruinat de Gournier [*Rev. des D.-M*, 15-5-04, p. 353-93], se retrouve dans le volume : *Amour de philosophe, B. de S. P. et Félicité Didot* (Paris, Hachette, 1905, in-16, cf. *Rev. Un.*, 1905, I, 141).

M. Largemaire qui a publié un grand nombre de textes su Bern. de S. P. dans la *Revue d'Histoire Littéraire*, depuis 1902, a fait l'histoire des dernières années, et cité les dernières lettres à Désirée, *Rev. d'Hist. Litt. de la Fr.*, 1905, p. 666-91.

B. de S. Pierre et la Révolution, d'après des documents inédits, par MM. A. Séché et J. Bertaut, *Merc. de France*, 1-11-07, p. 66-86.

Notes diverses : B. S. P. et la chirurgie japonaise [Dr Michaut, *Chron. médic.*, 1904, p. 180-2] ; sa névropathie [*ib.*, 1904, p. 465-72]; B. S. P. au Jardin de Plantes [*ib.*, 15-1-07, p. 35-7]. Notes sur B. S. P. d'après des documents inédits de la Bibliothèque de Besançon [*Mém. de la Soc. d'émulat. du Doubs*, t. X, 1905, p. 178-86].

Lettres de Mme Le Pesant de Boisguilbert (Mlle Guilbon de Saint-Ulphan) à Bern. de S. P., publiées par M. Menant [*Revue Bleue*, sept. et oct. 1906, p. 297-301, 334-7, 461-5, 398-400, 437-41, 467-71], avec lettres de Mlle de Boisguilbert; la correspondance prit fin en 1791 pour cause de divergence d'opinions au moment de la Révolution.

Paul et Virginie. A propos du dénouement. Chez les descendants du gouverneur des îles de France et de Bourbon, le sauvetage de Virginie (Mlle Louise Caillon) par M. de Montendre est un fait certain; détails sur la réalité historique des personnages. Bern. de S. P. a trop voulu affirmer la réalité de sa narration [P. Lafond, *Merc. de France*, 15-7-05, p. 231-7].

Note sur un exemplaire de *Paul et Virginie*. [Ch. Oulmont, *Bull. du biblioph. et du biblioth.*, 15-3-06, p. 139-43].

Un manuscrit de P. et V.; étude sur l'invention de B. de S. P. — Conjectures : Il aura d'abord vu dans le naufrage du *Saint-Géran* une belle marine à peindre; mais, en son temps, il fallait un intérêt sentimental; « la marine s'est donc enveloppée d'un conte moral pour les âmes sensibles », le tableau est devenu dénouement; « sa grandeur et sa beauté attestent, dès les plus anciens brouillons que nous ayons, son importance primitive. »

« Puis l'imagination pittoresque s'est appliquée sur les produits de la sensibilité romanesque; et de nouveau, et toujours, la philosophie humanitaire a débordé, limitant le pittoresque, sans heureusement l'éteindre. » [G. Lanson, *Revue du Mois*, 10-4-08, p. 399-431].

HENRI CHATELAIN.

Chronique du mois

Le budget de l'Instruction publique. — Les vues d'ensemble du rapporteur. — L'enseignement secondaire a-t-il encore sa raison d'être ? — Bourgeoisie et socialisme. — En séance publique. — L'enseignement religieux dans les lycées. — Le projet Bienvenu-Martin et les promesses ministérielles.

M. Steeg, qui rapporte pour la seconde fois le budget, n'a pas voulu être seulement le bon comptable qui classe et révise les petits papiers que lui adressent les bureaux de l'Instruction publique sur la répartition des crédits. Universitaire et philosophe, il tient à dire son mot sur tous les problèmes d'éducation qui divisent aujourd'hui les esprits et il leur consacre une « Introduction » qui remplit un bon tiers du volume.

On reconnaît très vite à première vue, dit en substance le rapporteur, l'utilité de l'enseignement primaire et de l'enseignement supérieur. En est-il de même de l'enseignement secondaire ? Nous en donne-t-il pour notre argent ? « Il n'apparaît pas au premier abord que les trente millions destinés à l'entretien et au développement des lycées et collèges de l'État se traduisent pour la République par des bénéfices économiques mesurables ou par un profit intellectuel et moral évident. »

Rassurez-vous pourtant. Après avoir ainsi, dès le début, contesté à l'enseignement secondaire ses droits à l'existence, le rapporteur va se charger de nous exposer lui-même les raisons qui le font vivre. Ces raisons, d'ordre politique et social, n'ont pas encore, nous dit-il, perdu toute leur valeur.

Depuis qu'il n'a plus le monopole de l'enseignement, l'État a été hanté par le désir de faire sur ce terrain concurrence à l'Église. Des deux côtés, on a fort bien vu que les études secondaires ouvraient seules l'accès des carrières libérales, des fonctions publiques, de la haute culture, littéraire ou scientifique. Qui est maître de l'enseignement secondaire est maître de la bourgeoisie française « dont l'action directe ou indirecte dans la société a pu diminuer, mais est demeurée prépondérante ».

Dès lors, entre les établissements de l'État et les maisons reli-

gieuses, un égal acharnement à se disputer les élèves. « Avoir des élèves et inscrire leurs noms sur des registres, les garder pendant des mois et des années sur les bancs de l'établissement qu'ils dirigent, ce fut l'idée essentielle qui inspira la pédagogie de nos administrateurs et dicta leur diplomatie. Ils estimaient, non sans quelque vérité, qu'il y avait intérêt à les avoir chez soi, ne fût-ce que parce que, pendant ce temps-là, ils n'étaient pas ailleurs. »

M. Steeg n'est pas éloigné pourtant de regretter cette nécessité. Talonnée par la concurrence, dit-il, l'Université se fait insinuante, parfois insignifiante. Et elle s'efforce de combattre les établissements cléricaux trop souvent en les imitant. Et c'est peut être ce qui a empêché jusqu'ici l'administration de donner une solution précise au problème de la liberté de pensée et de parole du professeur. Elle intervient un peu au hasard, prévenant, gourmandant ou réprimant au gré des circonstances, moins soucieuse de la témérité des assertions formulées, que du préjudice moral — par suite financier — qu'elles risquaient de causer au collège ou au lycée. « Comme d'autres, l'Université a souvent eu plus horreur du scandale que de la faute. »

Examinant alors les raisons d'ordre social qui expliquent l'existence de l'enseignement secondaire, M. Steeg constate qu'il a toujours été dominé dans son organisation ou dans ses réformes par la nécessité de satisfaire sa clientèle. Cette clientèle, c'est la bourgeoisie française. « Destiné à la bourgeoisie, il a été tourmenté des mêmes crises que celle-ci et il s'est trouvé comme elle tiraillé dans les directions les plus opposées. »

N'est-ce pas ce désir de satisfaire la clientèle bourgeoise qui l'a amené, par exemple, à créer dans les lycées et collèges des classes, non pas « primaires » — le mot éveillerait pour certains parents des images déplaisantes — mais « élémentaires » ?

Si les enfants des écoles et les élèves des classes élémentaires ne cherchent pas ensemble ces notions premières indispensables à tous, « ce n'est pas qu'on puisse dès leurs premières années les marquer pour des carrières différentes, c'est que leurs parents appartiennent à des milieux différents ».

Et, en ces derniers temps, toutes les réformes, les plus hardies en apparence, ont été inspirées par la considération supérieure que l'enseignement secondaire était avant tout un enseignement de classe dont l'objet essentiel était l'éducation de la bourgeoisie. Dès lors, n'est-il pas menacé en même temps par les sombres prophéties de ceux qui nous annoncent à brève échéance la disparition de la classe bourgeoise ?

J'ajoute de suite que M. Steeg ne croit pas que la bourgeoisie soit aussi malade qu'on se plaît à l'affirmer dans certains milieux.

Son rôle n'est pas fini. « Son autorité peut être contestée, le fait est qu'elle demeure considérable, qu'on s'en réjouisse ou qu'on le déplore. » Et alors l'enseignement secondaire gardera longtemps encore une influence éducatrice et rénovatrice.

Mais, à supposer que cet effondrement se produise, que le socialisme triomphant étende sur la bourgeoisie son rouleau compresseur, les destinées de l'enseignement secondaire en seraient-elles vraiment compromises ?

« Imaginons, écrit M. Steeg, l'enseignement secondaire cessant d'être le bénéfice des privilégiés de la fortune, de quelques privilégiés de l'intelligence. Imaginons-le ouvert à tous par sa gratuité complète ; supposons même cette révolution accomplie le séparant du capitalisme détrôné, attirant à lui, au contraire, l'élite de nos écoles primaires. Dans cet état de choses nouveau il garderait encore sa raison d'être. L'étape qu'il marque entre le primaire et le supérieur aurait encore sa valeur et son utilité. Et cessant d'être la parure d'une classe, il n'en demeurerait pas moins indispensable à la formation intellectuelle d'une démocratie. »

C'est ainsi que le rapporteur du budget apaise les inquiétudes que son début nous avait inspirées et qu'il nous repose doucement à terre après nous avoir balancés quelque temps au-dessus de l'abîme.

Ai-je besoin de dire que la Chambre n'a pas suivi le rapporteur dans ces régions supérieures ? On ne s'est passionné en séance publique que sur la question de l'enseignement religieux dans les lycées et collèges, lequel n'est plus obligatoire et encore moins gratuit.

Conformément aux décisions antérieures de la Chambre, on demande maintenant aux familles si elles entendent faire donner cet enseignement à leurs enfants et, dans l'affirmative, on exige d'elles une rétribution supplémentaire qui est d'une vingtaine de francs dans les lycées de Paris.

C'est sans doute une des conséquences de la rupture du Concordat. Mais, alors que dans le public ces conséquences passent entièrement inaperçues, puisque les fidèles peuvent, comme autrefois, assister gratuitement aux offices et conserver la libre jouissance des édifices et du mobilier religieux, elles ont une répercussion immédiate et sensible dans les lycées et collèges, puisque les familles sont obligées de payer les aumôniers. Et, comme le disait un député, tel enfant qui dans son village pourra suivre, sans bourse délier, tous les exercices du culte devra, s'il entre au lycée, payer désormais pour suivre les pratiques de sa religion.

Peut-être eut-il été sage de ne pas confondre tout au moins l'exercice du culte avec l'enseignement religieux et conserver pour

le premier la gratuité. Car enfin, si les enfants étaient conduits à l'église paroissiale, ils seraient placés dans les mêmes conditions que leurs parents et ils n'auraient, par suite, à verser aucune cotisation supplémentaire. Mais le Comité consultatif n'a pas songé à ce « distinguo » et la cotisation réclamée aux familles s'applique aussi bien à l'instruction religieuse qu'à la fréquentation des offices.

Et alors s'est posée la question des boursiers de l'État. On n'a pas manqué de faire remarquer qu'il serait anti-démocratique d'exiger des familles nécessiteuses une contribution quelconque, et de faire ainsi du droit de suivre les pratiques religieuses le privilège des enfants des riches. Mais le ministre s'est empressé de donner à la question une solution rationnelle et équitable. Les boursiers qui en feront la demande pourront être admis gratuitement aux exercices du culte et recevoir l'enseignement religieux.

Cet incident réglé, on s'est préoccupé quelque peu des intérêts du personnel. Quelques députés ont réclamé pour les répétiteurs des lycées l'assimilation aux professeurs de collège. Et un moment on a cru voir reparaître, à propos des différents chapitres du budget, la méthode des petits paquets, des augmentations fragmentaires favorisant au petit bonheur telle ou telle classe de fonctionnaires, sans souci des répercussions possibles sur les autres.

Mais le ministre a coupé court aux propositions de ce genre en rappelant qu'il y avait un projet d'ensemble émané de la Commission extra-parlementaire qui avait précisément pour but d'assurer la coordination des traitements et une juste proportion entre les divers relèvements demandés. A quelle époque ce projet recevra-t-il un commencement d'exécution ? « Nous en reparlerons, a répondu le ministre, quand nous discuterons le budget de 1910. » Déjà, un peu auparavant, le ministre avait fait la même réponse à propos de la réforme orthographique. Mais l'orthographe peut attendre, tandis que le projet Bienvenu-Martin a mis à tout le monde l'eau à la bouche. M. Doumergue tiendra tous ses engagements, c'est certain. Encore faut-il qu'il s'engage à rester ministre jusqu'en 1910. — On y a mis moins de façons, il y a quatre ans, pour verser quelques millions dans les caisses de l'enseignement primaire. Mais les primaires ont l'oreille des hommes politiques et ils savent, quand par hasard ils ne l'ont pas, se rappeler à leur sollicitude.

André Balz.

Échos et Nouvelles

Premier Congrès international d'Éducation morale et sociale. — Tandis que les murs de Londres se couvraient d'affiches variées contre le fameux *Licensing Bill*, destiné à réglementer la vente des boissons, et que, fomenté, dit-on, par les grands brasseurs, un meeting monstre se réunissait à Hyde Park pour revendiquer la liberté du cabaret, non loin de là, au centre de cet admirable ensemble de bâtiments de South-Kensington où réside pour ainsi dire le cerveau de l'immense ville, dans le grand Hall de *l'Imperial institute*, se réunissait le premier Congrès international d'Éducation morale et sociale. La France aurait pu y être plus abondamment représentée, mais elle ne pouvait l'être avec plus d'autorité que par la présence de MM. Bayet, Boutroux, F. Buisson, pour ne nommer que les personnes qui avaient là une place à part. Suscité par le Bureau International des Sociétés Éthiques, patronné par les ministres de l'Instruction publique d'une quinzaine de grands pays (la Russie, la Turquie et le Japon compris, l'Allemagne exceptée) honoré d'une marque particulière d'intérêt de la part du roi Édouard, ce Congrès réunissait sept à huit cents personnes venues de tous côtés. Par ce temps de Congrès, un tel fait paraîtra peut-être banal; il n'est cependant pas dans l'espèce dénué de portée ni de signification. Quand des hommes appartenant aux nations et même aux races les plus diverses (nous avons entendu là, avec grand intérêt, deux délégués japonais) sortis de milieux sociaux différant à la fois par le régime politique, par les traditions, par les mœurs, se réunissent pour examiner le problème de l'éducation morale, quelle est l'idée, consciente ou non, qu'implique leur rencontre et leur concours, sinon celle d'une morale généralement et purement humaine, et qui, sans méconnaître dans les applications les diversités et les adaptations inévitables, ne reposerait cependant sur aucun principe propre à une tradition ou à une religion spéciales?

Ce n'est pas qu'en fait, un pareil postulat ait pû se faire jour au Congrès, d'une manière expresse et décisive. D'une part, le Congrès, obligé de se limiter, n'avait pris pour objet immédiat de

ses travaux que l'éducation morale à l'École, et il était entendu, dans l'esprit de ses organisateurs anglais, que l'on écarterait les questions de principes au profit des questions pratiques. D'autre part, désireux de réunir un grand nombre de collaborateurs, et semblant avoir surtout redouté le vide, ils avaient accueilli un nombre excessif de communications très courtes. On avait d'ailleurs pris l'heureuse précaution de réunir ces communications en un beau volume imprimé dès avant le Congrès [1] pour faciliter la discussion et éviter de fastidieuses lectures. Néanmoins le Congrès a eu surtout l'allure d'un défilé d'orateurs, dont la parole était étroitement mesurée, à la clepsydre, comme l'avait été le nombre des lignes aux écrivains. Malgré ces difficultés, les idées générales se sont fait leur place et ce sont elles qui ont fait le grand intérêt des séances du lundi 28. M. F. Buisson y a lu des déclarations aussi fermes que modérées pour formuler l'idée française de la complète laïcité de l'École publique et du caractère purement humain de son enseignement moral, idée qu'une bonne partie du public anglais est peu préparée à goûter, et peut-être même à juger équitablement. Je dois dire que plus d'une voix du côté anglais, allemand ou américain a rendu un son analogue. Sans parler de la Communication de son dévoué secrétaire général, M. Spiller, sur l'État et l'éducation morale théologique, nous avons entendu avec intérêt les paroles très nettes et très indépendantes aussi de M. Hott, de New-York, de M. le Dr Penzig, de Charlottenburg (directeur de l'« *Ethische Cultur* »), de M. J. Russsell, Headmaster d'un important collège de Londres, qui allaient dans le même sens et ont été vivement applaudies; mais ce n'était évidemment pas celui où inclinaient ni la majorité du Congrès, ni son président, le très distingué Prof. Sadler, de Manchester. L'idée laïque fait assurément des progrès et il serait très faux de prétendre, comme je l'ai entendu, que nous avons été seuls, avec les Japonais, pour défendre la morale indépendante; mais elle a encore beaucoup de terrain à conquérir. Est-ce la raison pour laquelle la visite d'Écoles, qui devait avoir lieu le 30, a dû être supprimée? Nous nous sommes laissé dire que la bonne volonté avait peut-être manqué, à l'égard des congressistes, de la part de ceux qui auraient pu nous les ouvrir.

D'un semblable Congrès, le principal résultat immédiat qu'on puisse attendre est sans doute le simple échange des idées et le contact des hommes. On espère pourtant que ce résultat sera consolidé par la création d'un Bureau international d'Éducation morale dont un généreux donateur assurerait l'existence maté-

1. Chez David Nutt, 57-59, Long Acre, London.

rielle. La réunion d'un second Congrès est prévue pour 1912. Le siège de l'un et de l'autre n'est pas encore arrêté. Nous tiendrons nos lecteurs au courant.

La coordination des traitements.— Voici quelques passages des déclarations faites à ce sujet par le Ministre de l'Instruction publique au cours de la séance du 29 octobre :

Le personnel de l'enseignement secondaire se trouve dans une situation un peu délaissée, alors que l'enseignement primaire, et nous ne le regrettons pas, a reçu dans les exercices précédents et depuis très longtemps des augmentations notables de traitement ; les résultats immédiats de la réforme, notamment la suppression des catégories, ont mis les professeurs de l'enseignement secondaire dans une situation inférieure à celle où ils se trouvaient il y a une vingtaine d'années.

L'enseignement supérieur présente aussi des anomalies très regrettables. Je n'ai pas à faire ici l'éloge des maîtres de notre enseignement supérieur ; ce sont des hommes remarquables, éminents, et nous en avons la preuve par les appels réitérés que leur adressent les étrangers. Eh bien ! dans leur pays, la situation qui leur est faite ne me paraît pas normale. J'ai été stupéfait quand j'ai eu connaissance du traitement misérable de certains professeurs du plus grand mérite...

Un travail parfaitement étudié a été fait par la commission de coordination des traitements. Je n'ai que depuis fort peu de temps le rapport de ces travaux ; il est court, sans doute, mais on peut dire qu'il est volumineux par le nombre des questions qu'il soulève et mon honorable collègue le Ministre des Finances l'a trouvé surtout volumineux parce qu'il posait quelques questions qui n'ont pas laissé de l'embarrasser. Je dois ajouter que M. le Ministre des Finances m'a donné l'assurance, par écrit, que, dès le budget de l'année prochaine, le programme dont la commission de coordination des traitements a tracé les grandes lignes recevrait législativement une première exécution.

Je puis à mon tour affirmer à la Chambre que, dans le budget prochain, des propositions sérieuses seront insérées, visant non seulement l'enseignement secondaire, mais aussi les autres ordres d'enseignement.

Il ne faut pas, en effet, adopter la méthode qui consisterait à donner seulement satisfaction aux catégories qui sont les plus intéressantes. Non, Messieurs, toutes les catégories sont également intéressantes (*Très bien! très bien!*), parce que l'on peut dire que toutes les catégories de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur sont également mal traitées.

Echange international des enfants. — La Société d'échange international des enfants et jeunes gens, dont le siège est à Paris, 36, boulevard de Magenta, vient de publier le résultat des échanges qui ont eu lieu par son intermédiaire pendant l'année et les vacances de 1908.

Ces échanges se décomposent ainsi :

88 entre la France et l'Allemagne.

33 entre la France et l'Angleterre.

1 entre la France et l'Autriche.

3 entre l'Allemagne et l'Angleterre.

Les échanges faits pour une période plus longue, allant même parfois jusqu'à une année, se répartissent de la façon suivante :

25 entre la France et l'Allemagne.

12 entre la France et l'Angleterre.

3 entre la France et l'Autriche.

1 entre l'Allemagne et l'Angleterre.

Sur ces chiffres, la proportion des jeunes filles est d'un peu plus d'un tiers : elle est en augmentation sur les années précédentes; cette augmentation vient exclusivement du côté des familles étrangères, lesquelles se montrent de plus en plus disposées à envoyer leurs filles en France.

Les Bourses autour du monde. — De l'*Enseignement secondaire* : « On sait que M. Albert Kahn a fondé en 1898 auprès de l'Université de Paris deux bourses de 15 000 francs, destinées à permettre à de jeunes professeurs de faire un voyage de deux ans autour du monde; 1 500 francs s'y joignent pour acquisition de livres et de souvenirs. Plus récemment, le donateur a ajouté à sa subvention annuelle 8 500 francs, pour permettre à deux agrégées de l'enseignement féminin de faire un voyage en Europe ou en Amérique. Enfin, il a mis à la disposition des anciens titulaires de bourses un immeuble dans la banlieue parisienne, et le cercle des « Tour du Monde » est devenu un centre de réunions cosmopolites. D'après les notes communiquées à la presse au début de cette fondation, elle aurait visé à permettre à de jeunes agrégés, futurs professeurs de lycées, d'acquérir une culture plus générale, une ouverture d'esprit sur les réalités de la vie des divers peuples, dont ils pourraient ensuite faire bénéficier leurs élèves. Quel serait précisément ce bénéfice ? Il était assez malaisé de s'en rendre compte, sauf peut-être en ce qui concerne les professeurs de géographie...

« En tout cas, c'est surtout la culture personnelle des titulaires de bourses qui a gagné à ces voyages; c'est leur carrière aussi, la plupart d'entre eux, pris pour correspondants par des journaux ou des revues, s'étant fait une situation dans la presse, ou étant arrivés plus aisément, dans ou hors l'Université, à diverses fonctions administratives. Quant à l'enseignement des lycées, ces bourses, comme la plupart des fondations analogues, les ont surtout aidés à n'y pas entrer ou à en sortir. Aussi semble-t-il qu'on ait renoncé à la conception primitive, et quelque peu chimérique, de leur destination. D'une communication officieuse faite récemment au *Temps*, il résulte qu'elles peuvent être sollicitées mainte-

nant aussi bien par des docteurs en lettres, droit, médecine, sciences ou des diplômés supérieurs de pharmacie, que par des agrégés. Ce qui est plus significatif encore, c'est qu'elles pourront désormais être limitées par le Conseil de l'Université à des voyages plus courts à l'étranger, les pays d'Europe exceptés, et que dans ce cas l'allocation sera réduite ; quand les candidats se présenteront avec des projets intéressants, le Conseil pourra « donner 4 000 francs à l'un, 5 000 francs à l'autre, 3 500 francs à un troisième, pour leur permettre de passer six mois ou un an dans le pays qu'ils ont choisi ».

Nouvelles diverses. — M. Pouillot, inspecteur d'académie à Melun, est admis à la retraite. M. Berteloot, inspecteur d'académie à Orléans, est nommé à Melun. M. Maurellet, inspecteur d'académie à Nevers, est nommé à Orléans. M. Boucher, inspecteur d'académie à Périgueux, est nommé à Nevers. M. Versini, inspecteur d'académie à Moulin, est nommé à Troyes, en remplacement de M. Rémond, en congé d'inactivité.

M. Périé, inspecteur d'académie à Blois, est admis à la retraite.

M. Duval, délégué dans les fonctions d'inspecteur d'académie à Gap, est nommé à Carcassonne; M.M. Grand passe d'Oran à Périgueux, M. Mourlot d'Alençon à Beauvais; M. Jacquard est nommé à Gap; M. Renault à Moulins; M. Caudrillier à Oran; M. Crevelier à Alençon.

M. Jeanmaire, recteur à Alger, est nommé à Toulouse; M. Ardaillon, recteur à Besançon, est nommé à Alger; M. Padé est nommé recteur à Besançon.

Deux délégués des Jeunes-Turcs, venus à Paris pour conférer avec un certain nombre d'hommes politiques, se sont entretenus avec notre Ministre de l'Instruction publique d'un projet de leur gouvernement tendant à réorganiser en Turquie l'enseignement public, et lui ont demandé de vouloir bien désigner le personnel qui pourrait être mis à leur disposition dans les trois ordres d'enseignement.

EXAMENS ET CONCOURS

(CONCOURS DE 1909)

AGRÉGATIONS DES LETTRES ET DE GRAMMAIRE

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS FRANÇAIS

LA FONTAINE. — **Epîtres** (Agrégation des Lettres).

Texte : Ed. Régnier (*Collection des Grands Ecrivains de la France*), 11 vol. in-8° (Hachette); éd. complète des œuvres de La Fontaine, Paris, Hachette, 1875, 3 vol. in-12 à 1 fr. 25; éd. F. Hémon, Paris (Delagrave), in-12, 1890, des *Œuvres diverses* de La Fontaine (2 fr. 50).

Ouvrages à consulter : Bibliographie du tome IX de l'édition des *Grands Écrivains* (1892); l'article de la *Grande Encyclopédie*, dont M. F. Brunetière est l'auteur, a été réimprimé dans la 7e série des *Études critiques*, Hachette, 1903, in-12, pp. 55-83. — Sainte-Beuve, *Portraits littéraires*, I, pp. 51-58; *Lundis*, VII, pp. 518-36; monographies de Saint-Marc Girardin, Paris, 1867, 2 vol. in-18, de Taine, Hachette, 1860, in-12, de M. E. Faguet (*Classiques populaires*), Lec. et Oudin, 1889, in-8°, 1 fr. 50, de M. G. Lafenestre (*Grands Écrivains français*), Hachette, in-18, 2 fr., de M. F. Hémon, Delagrave, 1893, in-16, 122 p., 1 fr. — Leçons plus récentes de M. E. Faguet, *Revue des Cours et Conférences*, 1896-97, I et II, 1897-98, I.

Un certain nombre d'études parues dans les périodiques ont été analysées ou mentionnées dans nos *Revues des Revues* de la *Revue Universitaire*, nov. 1902 et mai 1907, p. 450-3.

Sur certaines éditions de La F., sur les commentaires de La F. au XVIIIe siècle, cf. Alexis François, *La grammaire du purisme et l'Académie française au XVIIIe siècle*, Paris, Soc. fr. d'impr. et d'édit., 1905, in-8°, pp. 59, 121-22, 124, 177, 201-02, 249, 265-67.

Sur la langue, *Lexique de La F.*, t. X et XI de l'éd. Régnier; lexique de l'éd. Clément (lib. Armand Colin), Marty-Laveaux, *Études de la langue française*, 1881, gr. in-8°.

Sur sa versification : M. Souriau, *L'Évolution du vers français au XVIIe siècle*, Hachette, 1893, in-8°; *La Fontaine et Malherbe*, *Revue des Cours et Conférences*, 1893-94, I, pp. 46-50; M. Grammont, *Le vers français*, Paris (Picard), 1904, in-8°; l'édition L. Clément (Libr. Arm. Colin, 1894, in-18) renferme une notice sur la versification de La F. (p. 44-54, cf. *Revue Universitaire*, 15 octobre 1892).

RACINE. — **Iphigénie** (Agrégations des Lettres et de Grammaire). **Phèdre** (Agrégation des Lettres).

Texte : Ed. P. MESNARD (*Collection des Grands Écrivains de la France*), Hachette, in-8°, t. III; N. — M. BERNARDIN, *Théâtre complet*, Delagrave, in-12, chaque pièce, 1 fr.; G. LANSON, *Théâtre choisi*, Hachette, petit in-16; *Iphigénie* (mais non pas *Phèdre*), séparément, 1 fr.

Ouvrages à consulter : La biographie, sobre et condensée, et qui occupe cependant les deux tiers de la monographie consacrée à Racine par G. Larroumet (*Grands Écrivains français*), Hachette, 1898, in-16, 2 fr., dispensera les candidats de se reporter à la copieuse notice du premier volume de l'édition des *Grands Écrivains*; les recherches qu'a faites M. A. Gazier sur *Racine et Port-Royal* sont à lire dans ses *Mélanges de Littérature et d'Histoire*, Paris, Arm. Colin, 1904, in-18; enfin l'histoire de Racine écrite le plus récemment l'a été par M. J. Lemaître (sans prétention à la renouveler), série de conférences réunies en volume: *J. Racine*, Paris, Calmann-Lévy, in-16, 1908, au tome 1er des *Impressions de théâtre* du même critique, on trouvera une étude sur *Phèdre*. SAINTE-BEUVE, *Port-Royal*, III, IV, *Portraits littéraires*, I; TAINE, *Nouveaux essais de critique et d'histoire*; DESCHANEL, Paris, 1884, 2 vol. in-12; F. BRUNETIÈRE, *Les époques du théâtre français*, 5e et 7e conférences; *Études critiques*, I; *Histoire et Littérature*, II; P. ROBERT, *La poétique de Racine*, 1890, in-8°; J. LEMAITRE, *Impressions de théâtre*, I, II, IV; F. HÉMON, *Cours de Littérature*, Delagrave, in-12; sur la thèse de M. G. Le Bidois, *De l'action dans la tragédie de Racine*, Paris, 1900, in-8°, cf. *Revue Universitaire*, 1901, pp. 157-58; sur le système dramatique de Racine, il est essentiel de se reporter à l'interprétation qu'en a donnée M. G. Michaut, dans son livre *La Bérénice de Racine*, Soc. fr. d'impr. et d'édit., 1907, in-12, et à la discussion critique faite de cette théorie par M. G. Lanson, dans la *Revue Universitaire*, oct. 1907, p. 234-5.

Pour les études parues dans les périodiques, voir nos *Revues des Revues*, dans la *Revue Universitaire*, nov. 1903, p. 320 (à l'article BOILEAU), et mai 1908, p. 423-4. — La *Revue Universitaire* a eu l'occasion de signaler le livre de M. E. Dreyfus-Brisac, *Plagiats et réminiscences ou le Jardin de Racine*, 1905, t. II, p. 415.

Sur Pradon, voir *Rev. d'Hist. Litt. de la France*, I, p. 233-58; inutile de rappeler le livre de Deltour, *Les Ennemis de Racine*.

Sur certaines éditions de Racine, et les commentaires de son théâtre faits au XVIIIe siècle, cf. ALEXIS FRANÇOIS. *La Grammaire du purisme et l'Académie française au XVIIIe siècle*, Paris, Soc. fr. d'impr. et d'édit., 1905, in-8°, pp. 96-98, 102-08, 121 et suiv., 152, 176-77, 205-09, 251-61.

Contribution to a bibliography of Racine, par A.-R. HOHLFELD, *Mod. language notes*, mai 1896.

Sur la langue de Racine, lexique et introduction grammaticale, t. VIII, de l'édition des *Grands Écrivains*; MARTY-LAVEAUX, *Études de langue française*, gr. in-8°, et brochure, chez Lahure, 18 p.

Sur sa versification: M. SOURIAU, *L'évolution des vers français au XVIIIe siècle*, Hachette, 1893, in-8°; M. GRAMMONT, *Le vers français*, Paris (Picard), 1904, in-8°.

PASCAL. — **Les Provinciales** (Agrégation de Grammaire).

Texte: Ed. des *Classiques français*, chez Hachette, 1 fr. 25 le volume; éd. Havet, des *Provinciales* Paris (Delagrave), in-12, 2 v., 5 f.; édition scolaire des 1re, 4e et 13e lettres, par F. Brunetière, Hachette, petit in-16, 1 fr. 80.

Ouvrages à consulter: L'article PASCAL dans la *Grande Encyclopédie* de M. G. Lanson. Monographies de E. BOUTROUX, (*Coll. des gr. écriv. fr.*), Hachette, in-16, 1900, 2 fr. (cf. *Rev. Universit.*, 1900, II, 382-3), de V. GIRAUD, *P., l'homme, l'œuvre, l'influence*, 3e éd., Fontemoing, 1905, in-16, où l'on trouvera la plus complète bibliographie (cf. *Rev. Universit.*, fév. 1905, 137-8); F. STROWSKI; *Pascal et son temps*, 2e partie, Plon, in-16, 1907, je n'ai à signaler, comme publication plus récente intéressant la biographie que les *Quelques notes sur Pascal*, de M. Ern. JOVY, *Bull. du biblioph. et du biblioth.*, mars et avril 05, 105-118 et 164-74 (cf. *Rev. d'hist. litt. de la Fr.*, 1905, 542); A. GAZIER, *Mélanges d'Histoire et de Littérature*, Arm. Colin, 1904, in-16.

Aux livres de critique signalés à la fin de l'article de la *Grande Encyclopédie*, ajouter G. MICHAUT, *Les Époques de la pensée de Pascal*, Fontemoing, 1902 (cf. *Rev. Universit.*, 1902, I, 371-4); SULLY-PRUDHOMME, études sur Pascal, *Revue Bleue*, fév. 1905, 3 articles, et *La vraie religion selon P.*, Alcan, in-8° 1905 sur les livres de M. L. G. NAZELLE (*Etude sur A. Vinet, critique de Pascal*), et de M. P. DESJARDINS (*La méthode des classiques français*) cf. *Rev. Universit.*, 1902, I, 152-5 et 1904, II, 45-6.

Pour les études récentes parues dans les périodiques, voir la *Revue des Revues* de la *Revue Universitaire*, juillet 1907, p. 162-4. On y a résumé une étude sur *Pascal et les Jésuites*, signalé d'autres sur la probité de Pascal dans ses expériences scientifiques, sur l'art de sa prose, etc.

Sur la langue de Pascal, A. Haase, *Bemerkungen über die Syntax Pascals, Zeitsch. für. franz. Spr, u Litt.* IV, 1882, et *La syntaxe française au XVII° siècle* (voir notre notice sur les *Instruments généraux* de travail pour l'explication des auteurs français, *Revue Universitaire*, mars 1906, p. 253-5).

(*A suivre.*) HENRI CHATELAIN.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

NOTES BIBLIOGR. SUR LES AUTEURS DE L'AGRÉGATION D'ALLEMAND

I. **Le classicisme de Weimar** 1786-1805 (les Heures, l'Almanach des Muses, les Xénies).

Textes d'explication : GOETHE : *Torquato Tasso ; Die italienische Reise* (Rome, 1er novembre 1786 au 21 février 1787); *Élégies* livre II.

SCHILLER : Marie Stuart; Der Spaziergang ; Das Ideal und das Leben ; die Glocke; Ueber die naïve und sentimentale Dichtung.

A consulter sur Gœthe :

1) R MEYER, *Gœthe*, Berlin, Hofmann 1898 (coll. Geisteshezden)
2) BIELSCHOWSKY, *Gœthe*, 2v. München, Beck, 1898-1904
3) V. HEHN *Gedanken über Gœthe*, Berlin, Borntrâger, 5e éd 1902.
4) H. SIEBECK, *Gœthe als Denker*, Stuttgart, Frommann-Hauff. 1901
5) O. HARNACK, *Gœthe in der Epoche seiner Vollendung* Leipzig, 1901. 2e ed Hinricks.
6) BALDENSPERGER, *Gœthe en France*, Paris, Hachette, 1904,
7) STAPFER, *Études sur Gœthe*, Paris, Armand Colin, 1906.
8) STEINER, *Gœthe als Vater einer neuen Æsthetik*, Wien 1889,

9) Grimm, *Gœthe*, Berlin, Hertz, 5. Auf. 1895.
10) Bernays, *Gœthe*, Lpz 1890, Duncker et Humblot.
11) Heinemann, *Gœthe*, Lpz 1895, Seemann.

A consulter sur Schiller :

1) O. Brahm, *Schiller*, 1888, 1892.
2) Minor, *Schiller*, Berlin 1890, Weidmann.
3) Weltrich, *Schiller*, Stuttgart 1899, Cotta.
4) Bellermann, *Schillers Dramen*, Berlin, 1898, Weidmann.
5) Harnack, *Schiller*, Berlin, 1898.
6) Weitbrecht, *Schiller in seinen Dramen*
7) Kuhnemann, *Schiller*, München, Beck 1905.
8) Koster, *Schiller als Dramaturg*, 1891, Berlin, Hertz,
9) Geyer *Schillers ästhetisch sittliche Weltanschauung*, Berlin, Weidmann, 1896-1898.
10) Berger, *Schiller*, München, Beck 1905.
11) Basch, *Poétique de Schiller*, Paris, Alcan 1902.
12) Schmidt, Fauconnet, Andler, *Études sur Schiller*, Paris, Alcan, 1905
13) Bartels, *Zu Schillers « Das Ideal und das Leben*, Halle. a. S. 1907.
Cf. Compte rendu de Victor Basch dans la *Revue Germanique* 1908, 2. mars-avril).

A consulter sur les rapports de Gœthe et de Schiller les correspondances de Goethe, Schiller, Körner, Humboldt, etc.; en particulier :

1) Goethes, *Briefe, Weimarer Ausg.*, Abt. IV, Weimar seit 1877
2) Schillers *Briefe*, éd *Jonas*, Stuttgart 1862. 7 Bde.
3) *Briefwechsel zwischen* Schiller *und* Körner. Einl. v. Geiger, 4 Bde Stuttg. Cotta.
4) Goethes *Gespräche*. her. v. Biedermann, Lpz, 1885, et suiv. : 10 v.

Voir en outre :

1) O. Harnack, Die *Klassische Ästhetik der Deutschen*, Lpz 1897, Hinrichs
2) Duntzer, *Schiller und Goethe*. Stuttgart 1859, Cotta
3) H. V. Stein, *Goethe und Schiller*. Lpz.
4) Goethe und Schillers Xenien, éd. *Er Schmidt* und *B. Suphan*, Weimar, 1883. Schriften der Gœthe Gesellschaft. Bd 8.
5) Boas, *Goethe und Schiller im Xenienkampf*, 2 Teile, Stuttg, u. Tüb. 1851, Cotta.

Albert Lévy

(*A suivre.*)

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES (Lettres)

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES : AUTEURS FRANÇAIS.

MOLIÈRE. — **La Critique de l'Ecole des Femmes; l'Impromptu de Versailles; le Misanthrope.**

Textes : Ed. Despois et Mesnard (*Collection des Grands Écrivains de la France*), Hachette, in-8°; nécessaire à consulter, puisqu'il n'existe pas de bonnes éditions scolaires annotées pour la *Critique* et l'*Impromptu*, comme il en existe pour le *Misanthrope* (éd. Thirion, chez Hachette,

Pellisson, chez Delagrave, etc.) ; éd. des *Classiques français*, Hachette, 1 fr. 25 le volume.

Ouvrages à consulter : Biographies : la notice de P. Mesnard (t. X de l'édition des *Grands Écrivains*, 1889), postérieure au livre de Larroumet, *La comédie de Molière, l'auteur et le milieu*, 1887, in-18 (Hachette); en allemand H. Schnegans, Berlin, 1902, in-8°, 261 p., 2 M. 40 (*Geisterhelden, Sammlung von Biographien*, vol. 42; cf. *Archiv für das Stud. der neuer Spr. u. Litt.*, 1902. t. CVIII, 462-4, K. Vossler) ; *The life of Molière* par Henry M. Trollope, London, Constable, in-8°, 596 p., a paru récemment, mais je ne la connais pas. La *Revue des Cours et Conférences*, 1905-6, 1906-7, a résumé des cours faits sur la vie de Molière par M. Ab. Lefranc (Collège de France) ; a paru récemment : Molière, théâtre, public et comédiens de son temps, par Karl Mantzius, traduit du danois par M. Pellisson, Libr. Armand Colin, 1908, 5 fr.

Sainte-Beuve, *N. Lundis*, IX; *Portraits littéraires*, II ; F. Brunetière, *Histoire et Littérature*, I ; *Études critiques*, I, IV ; *Les Époques du théâtre français*, 4e et 6e confér. ; *Les Époques de la comédie de M.*, *Rev. des D.-M.*, 1-1-06; J. Lemaitre, *Impressions de théâtre*, I, III, IV, VI, VIII ; F. Sarcey, *Quarante ans de théâtre*, t. II ; G. Lanson, *Molière et la farce*, *Revue de Paris*, 15-5-1901 ; W. Oettinger, *Das Komische bei Molière*, diss. Strasbourg, 1901, in-8°, 72 p. cf. *Archiv. für. das Stud. der n. Spr. u. Litt.*. 1902, t. CVIII, 240-5 ; E. Rigal, *La comédie de M.*, *l'homme dans l'œuvre*, *Rev. d'Hist. Litt.*, 1904, 1-21, cf. le même, *Archiv.*, 1904, t. CXIII, p. 459-60 (H. Morf); sur le livre de H. Davignon, *Molière et la vie*, Fontemoing, 1904, in-8°, cf. *Rev. Universit.*, 1904, II, 416.

Pour les études parues dans des périodiques, voir notre *Revue des Revues*, juin 07, p. 55-7.

Sur *l'École des Femmes*, E. Martinenche, *Rev. d'Hist. Litt.*, 1898 ; G. Lanson, *Origine et caractère des stances du mariage*, *Rev. Bleue*, déc. 1899 ; Krantz, *Les problèmes de la vie et de l'éducation*, *Rev. des Cours et Conf.* 1899 ; H. Becque, *M. et l'École des F.*, *Rev. Bleue*, 10-4-86.

Lexiques de Despeuilles, t. XII à XIII, édition des *Grands Écrivains*, de Livet, Impr. nat., 1896, 3 v. in-8°, riche de rapprochements (cf. *Rev. critique*, 1896, 154); Marty-Laveaux, *Études de Langue française*; F. Brunetière, *La langue de M.*, *Rev. des D.-M.*, 15-12-1898 ou *Études critiques*, VII; Scherer, *Études littéraires*, VIII; F. Sarcey, *Quarante ans de théâtre*, II; M. Souriau, *Le vers français au XVIIe s.*, 1893, in-8° ; M. Grammont, *Le vers français*, Picard, 1904, in-8°.

(*A suivre.*) Henri Chatelain.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES : HISTOIRE

I. — La République Romaine, de 79 à 29. Conquêtes et guerres civiles.

Il est indispensable de recourir à quelques sources. Les principales que devront connaître les aspirantes sont :

Salluste, *Conjuration de Catilina*.

Cicéron, quelques discours, notamment le *Plaidoyer contre Verrès*, les *Catilinaires*, *Discours sur la loi Manilia*, *Philippiques*.

Plutarque, les vies de *Lucullus*, *Sertorius*, *Pompée*, *Crassus*, *Cicéron*, *César*, *Antoine*.

Appien, *Guerres civiles*, liv. I et II.

César, *Guerre des Gaules*, *Guerre civile*.

Monument d'Ancyre (traduction G. Perrot, dans le tome IV de Duruy).

Les ouvrages modernes les plus utiles sont :

Duruy, *Histoire des Romains*, t. II, III et IV. « L'une des œuvres durables de l'école historique française. » (S. Reinach.)

Mommsen, *Histoire romaine*, trad. Alexandre, t. VI et VII.

Michelet, *Histoire romaine*, liv. III.

Boissier, *Cicéron et ses amis.*

Boissier, *Catilina.*

Th. Reinach, *Mithridate.*

Napoléon III, *Histoire de Jules César*, « livre très solide, écrit avec une fermeté remarquable, mais où l'apologie personnelle tient trop de place » (S. Reinach).

Ant. Macé, *Les lois agraires chez les Romains.*

Kraner, *L'armée romaine au temps de César* (tr. franç.).

Fustel de Coulanges, *La Gaule romaine.*

Bloch, *La Gaule indépendante et la Gaule romaine* (t. Ier de *l'Histoire de France* de Lavisse).

C. Jullian, *Gallia.*

Id., *Vercingétorix.*

Guiraud, *Le différend entre Jules César et le Sénat.*

Pichon, *Histoire de la littérature latine.*

Guiraud et Lacour-Gayet, *Histoire ancienne* (Collection Monod).

(*A suivre.*) Ch. Dufayard.

Sujets proposés

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Dissertation. — La moralité dans l'art.

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — Examiner, à propos des *Destinées*, ce jugement de M. Brunetière : « Si la composition est sans doute l'un des mérites éminents du poète, comme de tout artiste, et qu'elle fasse défaut à la plupart de nos romantiques, et qu'au contraire elle se « sente » chez Vigny, on ne saurait trop le louer d'en avoir réintégré la notion parmi nous. »

Thème latin. — Mme de Staël, *De la Littérature*, *Discours préliminaire : De la Littérature dans ses rapports avec la Gloire*, depuis : « Il n'est pas vrai qu'un grand homme ait plus d'éclat, en étant seul célèbre... » jusqu'à : « ...par les fureurs jalouses dont la gloire du moins était encore l'objet. »

Version latine. — Cicéron, *De Oratore*, II, 48-49.

Thème grec. — Bossuet, *Sur le Silence*, *Sermons Choisis*, ed. Rébelliau, p. 514 depuis : « Ah ! mes chères filles, bannissez... » et p. 515.

Version grecque. — Isocrate, Ἀντίδοσις §§ 253 (depuis : « Τοῖς μὲν γὰρ ἄλλοις... ») à 257 (inclus).

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — Commenter cette phrase de Taine : « Le bon style est l'art de se faire écouter et de se faire entendre : cet art varie quand l'auditoire varie... Il y a donc une infinité de bons styles. »

Thème latin. — Mme de Staël, *De la Littérature*, *1re Partie*, ch. II (Des tragédies grecques), depuis : « Tout, chez les Grecs, a le charme et l'avantage de la jeunesse... » jusqu'à : « sans que les lois de la perspective y soient observées. »

Version latine. — Quintilien, *Inst. Orat.* lib. II, 3, depuis : « Ne illorum quidem... » jusqu'à : « curare non poterit praestantissimus medicus. »

Thème grec. — Bossuet, *Hist. Univ.*, IIIe Partie, ch. v, depuis : « La Grèce était pleine de ces sentiments... » jusqu'à : « Il ne restait à la Perse... »

Grammaire. — Etudier au point de vue grammatical les passages suivants :

Ἐπειδὴ δὲ καλῶς καὶ τὰ δίκαια ποιῶν ὁ δῆμος ἅπας οὕτως ὠργίσθη καὶ παρωξύνθη καὶ σφόδρα ἐσπούδασεν ἐφ' οἷς ἠδικημένῳ μοι συνήδει, ὥστε πάντα ποιοῦντος τούτου καὶ τινῶν ἄλλων ὑπὲρ αὐτοῦ οὐκ ἐπείσθη οὐδ' ἀπέβλεψεν εἰς τὰς οὐσίας τὰς τούτων οὐδὲ τὰς ὑποσχέσεις, ἀλλα μιᾷ γνώμῃ κατεχειροτόνησεν αὐτοῦ, πολλοί μοι προσιόντες, ὦ ἄνδρες δικασταί, καὶ τῶν ἐν τῷ δικαστηρίῳ νῦν ὄντων ὑμῶν καὶ τῶν ἄλλων πολιτῶν ἠξίουν καὶ παρεκελεύοντο ἐπεξελθεῖν καὶ παραδοῦναι τοῦτον εἰς ὑμᾶς, ὡς μὲν ἐμοὶ δοκεῖ, δι' ἀμφότερ', ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, νὴ τοὺς θεούς, καὶ δεινὰ πεπονθέναι νομίζοντες ἐμὲ καὶ δίκην ἅμα βουλόμενοι λαβεῖν ὧν ἐπὶ τῶν ἄλλων, ἐτεθέαντο θρασὺν ὄντα καὶ βδελυρὸν καὶ οὐδὲ καθεκτὸν ἔτι.

(Démosthène, *Contre Midias*, 2.)

Eodem die Sutrium capitur; victores Etrusci passim trucidantur ab novo hoste, neque se conglobandi undique in unum aut arma capiundi datur spatium. Cum pro se quisque tenderent

ad portas, si qua forte se in agros ejicere possent, clausas portas inveniunt. Inde alii arma capere, alii, quos forte armatos tumultus occupaverat convocare suos ut prœlium inirent. Quod accensum ab desperatione hostium fuisset, ni præcones per urbem dimissi poni arma et parci inermi jussissent, nec præter armatos quemquam violari. (TITE-LIVE, VI, 3, 6-8).

Sujet proposé par M. URI.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

I. Le Christianisme et ses relations avec l'Empire Romain avant l'édit de Milan.

II. Chrétiens et musulmans d'Espagne au XIIIe siècle.

III. Les bassins houillers de l'Angleterre et du pays de Galles.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — MINOR, *Schiller* I, p. 352, depuis « Wie in der Komposition » jusqu'à p. 353. « Das ist das echte... ».

Thème. — TEXTE, *Jean-Jacques Rousseau* p. 458 depuis : « Ce rêve » jusqu'à p. 459 « J'ai essayé ».

Dissertation allemande. — Kaum hat das kalte Fieber der Gallomanie uns verlassen, Bricht in der Gräkomanie gar noch ein hitziges aus. SCHILLER (*Xénie*).

Dissertation française. — « Gœthe et Schiller, à mesure qu'ils avancent en âge et en sagesse, se détournent, avec une sorte de dégoût, de la réalité vivante. »

VICTOR BASCH. *L'individualisme anarchique* p. 15.

ANGLAIS

Version. — GOLDSMITH, *Vicar of Wakefield*, VIII, depuis : « In my opinion, cried my son » jusqu'à : « Nor wants that little long. »

Thème. — TAINE, *Litt. angl.* II, pp. 235-6, depuis : « Le Coriolan de Plutarque... » jusqu'à : « de la destruction. »

Dissertation anglaise. — Chief elements of English versification.

A consulter : WITCOMB, *The Structure of Eng. verse.*

Dissertation française. — Falstaff.

A consulter : MÉZIÈRES, *Shakespeare, Ses œuvres et ses critiques* ; BAKER, *Develop. of Shaksp.* pp. 142 ssq..

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Morale, Éducation. — Appréciez cette pensée de Rollin : « L'éducation à proprement dire est l'art de manier et façonner les esprits. C'est de toutes les sciences la plus difficile, la plus rare et en même temps la plus importante. »

Littérature. — L'évolution du Roman au XIXe siècle dans notre littérature.

LICENCES (*NOUVEAU RÉGIME*)[1]

I. — Langues et Littératures classiques.

Composition française. — Déterminer d'après les *Lettres Philosophiques* de Voltaire les principales raisons de son anglomanie.

Traduction et commentaire d'un texte latin. — *C. Plinius Pompeio Falconi suo salutem.* — Tertius dies est, *quod* audivi recitantem Sentium Augurinum cum summa mea voluptate, immo etiam admiratione. Poematia appellat. Multa *tenuiter*, multa *sublimiter*, multa *venuste*, multa *tenere*, multa *dulciter*, multa *cum bile*. Aliquot annis puto nihil generis ejusdem absolutius scriptum, nisi forte me fallit aut *amor ejus*, aut *quod* ipsum me laudibus *vexit*. Nam lemma sibi sumpsit quod ego interdum versibus ludo. Atque adeo judicii mei te judicem faciam, si mihi ex hoc ipso lemmate secundus versus occurrerit, nam ceteros teneo — et jam explicui :

Canto carmina versibus minutis,
His olim quibus et meus Catullus
Et Calvus veteresque; sed quid ad me?
Unus Plinius est *mihi priores*.
Mavult versiculos, foro relicto,
Et quærit quod amet putatque amari,
Ille o *Plinius*, *ille quot Catones !*
I nunc, quisquis amas, amare noli.

Vides *quam acuta* omnia, *quam apta*, *quam expressa*. Ad hunc gustum totum librum repromitto, quem tibi, ut primum publicaverit, exhibebo.

1. Sujets donnés par la Faculté des lettres de l'Université de Bordeaux (juin 1906).

Interim ama juvenem et temporibus nostris gratulare pro ingenio tali, quod ille moribus adornat.

1. Commenter les mots en italique, au point de vue du sens, de la syntaxe et du style.

2. Scander l'un des vers cités. Définir cette sorte de vers, en indiquer l'usage chez les Grecs et les Romains.

3. Appréciation générale de cette lettre.

II. — Philosophie.

Composition de philosophie. (*Morale et Sociologie*). — Montrer, en prenant pour exemple l'histoire de la famille, l'influence exercée par la conscience de la responsabilité sur les variations des mœurs.

Histoire de la philosophie. — L'Idéalisme de Berkeley et la réfutation qu'en a proposée Kant dans l'Analytique transcendantale.

III. — Histoire et Géographie.

Histoire moderne. — Charles II d'Angleterre.

Histoire contemporaine. — La Turquie depuis 1870 jusqu'à la fin du XIXe siècle.

Géographie physique. — Exposer l'influence d'une ancienne glaciation sur la morphologie et l'hydrographie d'un pays. En signaler quelques conséquences au point de vue de la géographie humaine.

N. B. Prendre de préférence les exemples en France.

LICENCES ET CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — MINOR, *Schiller* I, (p. 3) depuis « Gœthes Leben... » jusqu'à « Sehnsucht ».

Thème. — TEXTE, *Jean-Jacques Rousseau* depuis (p. 459) « J'ai essayé... » jusqu'à la fin.

Dissertation allemande. — « Goethe scheint uns geworden ; Schiller hat sich zu dem, was er wurde, gemacht » (MINOR).

Dissertation française. — De l'influence de l'histoire, en prenant comme exemple l'Allemagne.

ANGLAIS

Version. — FIELDING, *Tom Jones*, Bk. 7, ch. XIV, depuis : « The clock had now strucktwelve... jusqu'à : « flat on his face. »

Thème. — LA FONTAINE, *Fables*, Le lièvre et la perdrix (v, XVII).

Composition française. — Le caractère de Henri V dans Shakespeare.

A consulter : MÉZIÈRES, *Shakespeare, Ses œuvres et ses critiques.*

Rédaction anglaise. — J. R. Lowell's prose style.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Pédagogie, Morale. — La morale stoïcienne, a-t-on prétendu, comme la morale chrétienne, prépare à une belle mort, mais à une vie égoïste. — Êtes-vous de cet avis? La morale stoïcienne ne vous paraît-elle pas d'une très grande valeur sociale?

Littérature. — La littérature romantique a été considérée comme un réveil de la sensibilité et de l'imagination chez nous. Lequel de ces deux éléments vous paraît y avoir joué un rôle prépondérant?

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SÈVRES

Pédagogie, Littérature. — On a dit de Mme de Maintenon qu'elle fut avant tout et admirablement « une institutrice ». Son caractère et son œuvre vous paraissent-ils avoir bien mérité cet éloge?

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

Mathématiques spéciales.

Composition française. — *La solidarité des générations.* — Vérifier par quelques exemples, tirés de l'histoire et des annales scientifiques ou littéraires, la valeur et la portée de ce mot d'Auguste Comte : « *Les vivants sont toujours, et de plus en plus, gouvernés par les morts.* » — Rapprocher ce jugement d'une autre phrase célèbre du même auteur : « *L'humanité se compose de plus de morts que de vivants.* »

Comm. par M. Victor Glachant, professeur de Première au lycée Louis-le-Grand.

Première.

Composition française. — *Lettre de Beaumarchais aux censeurs royaux.* — *Le Mariage de Figaro* fut représenté le 15 avril 1784. Il était resté cinq ans en portefeuille, quand l'auteur se décida enfin à le livrer aux comédiens; mais il n'obtint la permission de faire jouer sa pièce qu'après quatre ans de lutte. Au lieu d'un censeur, on lui en donna cinq ou six : l'un d'eux concluait contre Beaumarchais, en prétendant qu'un ambassadeur ignorant et un juge prévaricateur ne sont pas faits pour être exposés à la risée publique; que le premier doit être rappelé par son maître, le second par les lois, ou au moins par les remords.

On suppose que Beaumarchais écrit, à ce sujet, une lettre destinée au public, bien qu'adressée à ce censeur :

1° Il le remercie de ne pas imiter ces tribunaux qui frappent les gens sans en dire la raison ; juge de sa pièce, il l'a condamnée, mais en motivant son arrêt.

2° On a attaqué sur la scène bien des travers, bien des vices; y aura-t-il un privilège pour ceux dont les conséquences sont les plus graves ?

3° Oui, un ambassadeur ignorant, un juge prévaricateur doivent être rappelés, l'un par son maître, l'autre par les lois, ou

avant tout par ses remords... Mais en est-il toujours ainsi? On n'oserait le prétendre. Pourquoi, alors, la comédie ne viendrait-elle pas en aide au prince, aux lois, et à la conscience ?

4° Il ne se lassera pas de défendre sa pièce devant ses censeurs, comme devant la cour et le public : et il ne désespère pas du succès, puisqu'il a affaire avant tout à d'honnêtes gens.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Thème latin. — *Sur la patience.* — Étudiez-vous à supporter avec patience les défauts et toutes les faiblesses des autres, parce que vous en avez aussi qu'il faut que les autres supportent. Si vous ne pouvez vous rendre tel que vous le souhaitez, comment pourrez-vous réformer un autre à votre gré ? Nous aimons que les autres soient parfaits, et cependant nous ne nous corrigeons pas de nos propres défauts.

Nous voulons qu'on reprenne les autres avec sévérité, et nous ne voulons pas qu'on nous reprenne. L'indulgence qu'on a pour eux nous déplaît, et pourtant nous ne voulons pas qu'on nous refuse ce que nous demandons; nous voulons qu'on gêne les autres par les règlements, et nous ne pouvons souffrir qu'on nous resserre davantage : il est donc visible par là combien il est rare que nous traitions le prochain comme nous-mêmes.

Apprenons à porter les fardeaux les uns des autres, parce qu'il n'y a personne sans défaut, personne sans son fardeau, personne qui se suffise à lui-même, personne assez sage pour se conduire; mais nous devons mutuellement nous supporter, nous consoler, nous aider, nous instruire et nous avertir. Or, c'est dans les crises de l'adversité que paraît le mieux toute l'étendue de la vertu de chacun ; car ce ne sont pas les occasions qui rendent l'homme fragile : elles ne font que le montrer tel qu'il est.

(D'après l'*Imitation de Jésus-Christ*, livre I, chap. XVI.)

Communiqué par M. Victor Glachant.

Version grecque. *Sur l'art de varier par des épisodes les thèmes épiques et dramatiques.* — Τούς τε λόγους τοὺς πεποιημένους δεῖ καὶ αὐτὸν ποιοῦντα ἐκτίθεσθαι καθόλου, εἶθ' οὕτως ἐπεισοδιοῦν καὶ παρατείνειν. Λέγω δὲ οὕτως ἂν θεωρεῖσθαι τὸ καθόλου, οἷον τῆς Ἰφιγενείας. Τυθείσης τινὸς κόρης καὶ ἀφανισθείσης ἀδήλως τοῖς θυσασιν, ἱδρυθείσης δὲ εἰς ἄλλην χώραν, ἐν ᾗ νόμος ἦν τοὺς ξένους θύειν τῇ θεῷ, ταύτην ἔσχε τὴν ἱερωσύνην. Χρόνῳ δ'ὕστερον τῷ ἀδελφῷ συνέβη ἐλθεῖν τῆς ἱερείας. Τὸ δὲ ὅτι ἀνεῖλεν ὁ θεὸς διά τίν' αἰτίαν ἔξω τοῦ καθόλου ἐλθεῖν ἐκεῖ, καὶ

ἐφ' ὅτι δὲ, ἔξω τοῦ μύθου. Ἐλθὼν δὲ καὶ ληφθεὶς θύεσθαι μέλλων ἀνεγνώρισεν, εἴθ' ὡς Εὐριπίδης, εἴθ' ὡς Πολύειδος ἐποίησεν, κατὰ τὸ εἰκὸς εἰπὼν ὅτι οὐκ ἄρα μόνον τὴν ἀδελφὴν, ἀλλὰ καὶ αὐτὸν ἔδει τυθῆναι· καὶ ἐντεῦθεν ἡ σωτηρία. Μετὰ ταῦτα δὲ ἤδη ὑποθέντα τὰ ὀνόματα ἐπεισοδιοῦν· ὅπως δὲ ἔσται οἰκεῖα τὰ ἐπεισόδια σκοπεῖν, οἷον ἐν τῷ Ὀρέστῃ ἡ μανία δι' ἧς ἐλήφθη, καὶ ἡ σωτηρία διὰ τῆς καθάρσεως.

Ἐν μὲν οὖν τοῖς δράμασι τὰ ἐπεισόδια σύντομα, ἡ δ' ἐποποιία τούτοις μηκύνεται. Τῆς γὰρ Ὀδυσσείας μικρὸς ὁ λόγος ἐστίν. Ἀποδημοῦντός τινος ἔτη πολλὰ καὶ παραφυλαττομένου ὑπὸ τοῦ Ποσειδῶνος καὶ μόνου ὄντος, ἔτι δὲ τῶν οἴκοι οὕτως ἐχόντων ὥστε τὰ χρήματα ὑπὸ μνηστήρων ἀναλίσκεσθαι καὶ τὸν υἱὸν ἐπιβουλεύεσθαι, αὐτὸς δὲ ἀφικνεῖται χειμασθεὶς, καὶ ἀναγνωρίσας τινὰς αὐτοῖς ἐπιθέμενος αὐτὸς μὲν ἐσώθη, τοὺς δ' ἐχθροὺς διέφθειρεν. Τὸ μὲν οὖν ἴδιον τοῦτο, τὰ δ' ἄλλα ἐπεισόδια.

(Aristote, *Poétique*, ch. xvii).

Communiqué par M. Victor Glachant.

Seconde.

Composition française. — Requête de Valentine Visconti (de Milan), duchesse d'Orléans, au roi Charles VI, après le meurtre du duc d'Orléans (1407), pour demander justice.

Plan: 1° Ce discours ne doit pas être un plaidoyer : Valentine abandonne ce soin à ses avocats. — Elle exposera d'abord son malheur. Il faudra songer à la jeunesse du duc Louis d'Orléans, frère de Charles VI, aux brillantes qualités de son esprit et de son cœur, à tout ce qu'il y avait d'aimable en sa personne, mais surtout à l'amour de Valentine pour son mari. *Éviter la déclamation.*

2° Ce n'est point le désir de la vengeance qui l'amène aux pieds de son roi. Après la perte qu'elle vient de faire, « rien ne lui est plus sur la terre ! » Mais il faut que la justice se fasse, et que de pareils crimes ne se renouvellent pas. Il existe de ces forfaits surtout qui s'exécutent par trahison et lâcheté, et « contre lesquels la terre crie et le sang réclame ». La mémoire de son époux doit être défendue. (Déjà le duc de Bourgogne faisait dire, prêcher, écrire, qu'en immolant le duc il avait sauvé le roi et le royaume.) Valentine protestera hautement de la pureté des intentions du duc d'Orléans. C'est bien plutôt le duc de Bourgogne qui est à redouter, maintenant surtout « qu'il persévère et s'obstine dans sa volonté criminelle ».

3° Enfin elle se plaindra du malheur de ces temps troublés, où la violence l'emporte sur le droit et sur l'équité; mais elle a mis sa confiance en Dieu, qui sait rendre à chacun dans cette vie ou dans l'autre ce

qui lui est dû, et aussi dans le souverain, qui est le représentant visible de Dieu sur la terre.

Donc, trois points essentiels à traiter: 1° *l'éloge du duc*; 2° *la réhabilitation de sa mémoire, qui demande justice*; 3° *le court tableau de l'affreuse détresse matérielle et morale de la France à cette date.* — Le ton doit être simple, ému et indigné sans emphase. Il sera utile, avant de traiter ce sujet, de revoir les lignes essentielles du règne de Charles VI dans un bon précis historique.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Thème latin. — *Mort d'Agrippine.*

Agrippine échappée aux flots, le front livide
Moins du péril couru que du forfait commis,
Sentant se resserrer le cercle d'ennemis
Que tout pousse à sa perte et que rien n'intimide,

Juge qu'en ce danger son audace intrépide
Peut seule la sauver. En hâte elle a remis
Un message pressant à l'un de ses amis,
Espérant maîtriser le cœur du parricide.

Seule dans l'atrium Agrippine est debout.
Elle attend, et soudain sur le seuil de la porte
Un centurion vient, précédant sa cohorte.

La fière impératrice à mourir se résout.
De ce cœur indompté qui lui valut l'empire,
« Frappe au ventre », dit-elle... Et sanglante elle expire.

(L. R. Amiel : *Sonnets.*)

Corrigé. — Agrippina servata e mari, cum palleret minus ex intento sibi periculo quam ob scelus admissum intelligeretque sese artius quotidie obsideri ab inimicis quos omnia quidem ad suam perniciem stimularent[1], nihil autem retardaret, nullam sibi in illo discrimine spem salutis nisi in impavida sua[2] audacia esse existimavit. Propere igitur misso uno ex amicis cum mandato non differendo, quo parricidæ animos se expugnaturam esse arbitrabatur, sola in atrio stabat Agrippina, expectatione erecta, cum repente in ædium limine centurionem respicit[3] ad se venientem sequente[4] cohorte. Tunc mulier superba et imperiosa[5] oblatam mortem æquo animo excipit; atque indomiti illius non oblita animi quo imperatoriam fortunam olim paraverat, « ventrem feri » exclamavit, multisque vulneribus confecta *ou* (suoque perfusa sanguine) extremum spiritum edidit.

1. Ou : ad *ejus* perniciem *stimulabant*. Dans le 1er cas, la prop. subord. est considérée comme faisant partie de la pensée d'Agrippine; dans le 2me, c'est l'auteur lui-même qui définit et qualifie les ennemis d'Agrippine.

2. L'addition de *sua* paraît ici nécessaire. Il s'agit de cette audace particulière qui caractérisait Agrippine.

3. La gram. latine admet plus facilement que la nôtre les mélanges des présents et des parfaits non seulement dans le même récit, mais dans la même phrase — Le verbe de la prop. sub. circonst. se met en général au présent quand elle est introduite par *cum repente*, le mouvement de la phrase s'accélérant en quelque sorte.

4. Cf. Riem et Gœls. gr. lat § 75.

5. *Imperatrix* se trouve dans Cisc. P. Cacl. 28, 67 dans le sens de « général en jupons ».

Communiqué par M. J. Izaac, professeur au lycée de Tournon.

Version grecque. — *Souhaits de Marc-Aurèle.* — Ἔσῃ ποτὲ ἆρ', ὦ Ψυχή, ἀγαθή, καὶ ἁπλῆ, καὶ μία, καὶ γυμνή, φανερωτέρα τοῦ περικειμένου σοι σώματος; γεύσῃ ποτὲ ἆρα τῆς φιλητικῆς καὶ στερκτικῆς διαθέσεως; Ἔσῃ ποτὲ ἆρα πλήρης, καὶ ἀνενδεής, καὶ οὐδὲν ἐπιποθοῦσα, οὐδὲ ἐπιθυμοῦσα οὐδένος, οὔτε ἐμψύχου οὔτε ἀψύχου, πρὸς ἡδονῶν ἀπολαύσεις; οὐδὲ τόπου, ἢ χώρας, ἢ ἀέρων εὐκαιρίας, οὐδὲ ἀνθρώπων εὐαρεστίας; ἀλλὰ ἀρκεσθήσῃ τῇ παρούσῃ καταστάσει, καὶ ἡσθήσῃ τοῖς παροῦσι πᾶσι, καὶ συμπείσεις σεαυτὴν, ὅτι πάντα σοι πάρεστι, πάντα σοι εὖ ἔχει, καὶ παρὰ τῶν θεῶν πάρεστι, καὶ εὖ ἕξει, ὅσα φίλον αὐτοῖς καὶ ὅσα μέλλουσι δώσειν ἐπὶ σωτηρίᾳ τοῦ τελείου ζῴου τοῦ ἀγαθοῦ, καὶ δικαίου, καὶ καλοῦ, καὶ γεννῶντος πάντα, καὶ συνέχοντος, καὶ περιέχοντος, καὶ περιλαμβάνοντος διαλυόμενα εἰς γένεσιν ἑτέρων ὁμοίων; Ἔσῃ ποτὲ ἆρα τοιαύτη, οἷα θεοῖς τε καὶ ἀνθρώποις οὕτω συμπολιτεύεσθαι, ὡς μήτε μέμφεσθαί τι αὐτοῖς, μήτε καταγινώσκεσθαι ὑπ' αὐτῶν;

(Extrait de Marc Aurèle, X, 1.)

Communiqué par M. Victor Glachant.

Troisième.

Composition française. — *Le Gladiateur mourant.*

I. Décrire l'amphithéâtre, l'impatience fébrile des spectateurs, leurs réflexions, leur joie féroce au moment où les deux adversaires pénètrent dans l'arène.

II. Le combat s'engage. — L'un des combattants ne tarde pas à rouler sur le sol, grièvement atteint. C'est un barbare, né sous le ciel brumeux de la Germanie. Il revoit dans un rapide instant sa femme, ses jeunes enfants, sa hutte sauvage, tout ce qu'il a aimé et qu'il ne reverra plus.

III. Le vainqueur attend pour l'achever que les spectateurs lui fassent connaître leur volonté, mais ceux-ci veulent que le vaincu

suppliant leur demande la vie. — Le barbare dédaigne d'implorer cette multitude qu'il méprise, et il expire sous le couteau de son adversaire en appelant de ses vœux des vengeurs issus de ses forêts natales.

Conseil : Consulter le tableau de Gérôme reproduit dans Roger Peyre : *L'Empire Romain*, (Bibl. d'histoire illustrée) pages 95-106.

Lectures. R. Peyre : *L'Empire Romain*, pp. 95-106. Wilkins : *L'Antiquité Romaine*, pp. 139-155. G. Fougères : *La vie publique et privée des Grecs et des Romains*, pp. 58-59 et p. 61. Tacite : *La Germanie* (Pour le §. 2).

On peut ajouter : Dezobry : *Rome au siècle d'Auguste*. — Chateaubriand : *Les Martyrs*. — Sienckiewitz : *Quo Vadis*.

Communiqué par M. J. Izaac.

Thème latin. — *La Nature aux hommes* [1]. — La nature dit [2] à tous les hommes : « Je [3] vous ai tous fait naître faibles et ignorants, pour végéter [4] quelques minutes [5] sur la terre [6] et pour l'engraisser [7] de vos cadavres. Puisque [8] vous êtes faibles, secourez-vous [9], puisque vous êtes ignorants, éclairez-vous [10] et supportez-vous. Quand [11] vous seriez tous du même avis, ce qui certainement n'arrivera jamais, quand il n'y aurait qu'un seul homme d'un avis contraire, vous devriez [12] lui pardonner; car c'est moi qui le fais penser comme [13] il pense. Je vous ai donné [14] des bras [15] pour [16] cultiver la terre, et une petite lueur [17] de raison pour vous conduire; j'ai mis [18] dans vos cœurs un germe [19] de compassion pour vous aider les uns les autres à supporter la vie. N'étouffez [20] pas [21] ce germe, ne le corrompez pas, apprenez [22] qu'il est divin. »

(Voltaire, *Traité sur la Tolérance*, chap. xxv.)

(1) Trad. *ce que la nat. dit aux hommes* (interrog. indir.). — (2) Ajouter un complém. direct (*hæc*) et le placer en tête de la propos., comme résumant par avance le disc. de la Nature. — (3) Marquer l'opposition en exprimant *ego*, qu'on placera à côté du pron. complém. (*omnes ego vos*...) conformément à l'habitude de Cic. Voir *de Orat.*, I, 17, 76, éd. Courbaud, p. 70, n. 2. — (4) Végéter = *herbarum ritu vivere* (Gœlzer). — (5) Minutes : au sens large, non au sens technique = *punctum temporis* (Cic.). — (6) En latin, le pluriel, *in terris*, Cf. *orbis terrarum*. — (7) Engraisser = *saginare*. Cf. Columellé, II, 1, 5 : *terra multorum annorum frondibus et herbis velut saginata*. — (8) Lier par *autem* = or. — (9) Appliquer la règle *inter se amant*, en suppr. le complém. dir. que le sens paraît demander. Cf. Riem. et Gœlz., G. L. C., § 152, Rem. I. — (10) Pas de verbe abstrait; l'équivalent existe : *lucem, lumen præferre, afferre, porrigere*, cf. Cic., *Phil.*, I, 2; *de Imp. Pomp.*, 12, 33; *p. Sull.*, 14. — (11) Phrase explicative : liez par *enim*. Conserver l'allure périodique du français et répéter *etiamsi* (quand = quand même). — (12) Ajoutez *tamen*. Trad. *vous devriez* par l'imparf. du subj. Cf. Riem. et Gœlz., § 235. La Nat. fixe à l'homme ce devoir pour l'avenir, mais aussi pour

le présent : le temps du verbe de la propos. qui suit le montre (c'est moi qui le *fais* penser...). — (13) Ajouter dans la prop. princip. un corrélatif : *sic*..., *ut*... — (14) Nouveau don de la Nat. : liez par *etiam*. — (15) En latin = *manus*. — (16) Tourner par une propos. relat. = *quibus* (*ut eis*) *terram coleretis*. — (17) L'équivalent existe : *igniculus quidam*. Cf. Cic., *de leg.*, I, 12, 33; *de fin.*, v. 7, 18, etc... — (18) Nouveau, mais dernier don de la Nat. = liez par *denique*. — (19) Germe : en lat., *stirps*. Cf. Cic., *p. Cael.*, 32, 79; *de divin.*, II, 72, 149; *Tuscul.*, 3, 6, 13, etc... — (20) En parlant des plantes, *strangulare*. Cf. Plin., 16, 34, 62; Colum., IV, 26, 2. — (21) Pour exprimer une défense, voir Riem. et Gœlz., § 436, Rem. — (22) Opposer cette propos. aux deux précédentes par *sed*. — Ce thème peut servir aussi d'exercice d'application sur les règles du style indirect.

Communiqué par M. G. Cayrou, professeur de Première au lycée d'Aurillac.

Thème grec. — *Variété de connaissances exigée du véritable orateur*[1]. — Aristote, dans sa *Rhétorique*, veut qu'un orateur soit instruit des lois, des finances, des traités, des places de guerre, des garnisons, des vivres, des marchandises[2]. Il souhaite aussi qu'il connaisse les passions des hommes, les mœurs et les humeurs de chaque condition. Il recommande surtout qu'on apporte des exemples quand on parle[3] des affaires publiques; rien ne fait un plus puissant effet sur l'esprit des hommes. Il va jusqu'à[4] permettre dans les discours, devant les grandes assemblées, les paraboles et les fables; elles saisissent toujours la multitude. Il en rapporte de très ingénieuses et qui sont de la plus haute antiquité, comme celle du cheval qui emprunta le secours de l'homme pour se venger du cerf, et qui devint esclave pour avoir cherché un protecteur[5].

(1) Tournez : *Il faut l'orateur être fort instruit* (πολυμαθής). (2) Liez par καί tous les termes de cette énumération. (3) Tournez par la proposition infinitive : *le parlant d'affaires publiques fournir des exemples*. (4) Traduisez : *Bien plus, même*, il permet... (5) Tournez par le participe causal. On peut comparer le sens de ce morceau aux idées analogues développées par Horace et par Quintilien. Eux aussi, dans l'*Art poétique* et dans l'*Institution oratoire*, exigent du poète et de l'orateur une instruction très étendue et compréhensive, une étude de l'âme humaine et des ressources techniques qui leur donnent la pleine maîtrise de leur art. grâce à ce savoir presque encyclopédique.

Corrigé.

ΠΟΛΥΜΑΘΗ ΔΕΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟΝ ΩΣ ΑΛΗΘΩΣ ΡΗΤΟΡΑ.

Κελεύει ὁ Ἀριστοτέλης ἐν τῇ Ῥητορικῇ τὸν δημηγορήσειν μέλλοντα ἀκριβῶς γιγνώσκειν ἅπαντα τὰ περὶ τοὺς νόμους, καὶ τὰς προσόδους, καὶ τὰς συνθήκας, καὶ τὰ χωρία, καὶ τὰς φρουρὰς, καὶ τὰ σιτία, καὶ τὰ ἐμπόρια. Ἐθέλει δ' ἔτι τὸν ῥήτορα

τὰτῶν πολλῶν πάθη, καὶ πάντων τῶν ἀνθρώπων, ὁποῖοι ἂν ὦσι τὸ γένος τε καὶ τὰ ἤθη καὶ τοὺς τρόπους. Τοῦτο δὴ μάλιστα διακελεύεται, τὸν δηλαδὴ περὶ τῶν πολιτικῶν λέγοντα παραδείγματα φέρειν, οἷσπερ αἱ τῶν ἀνθρώπων φρένες ἐπὶ πλεῖστον διακινούμεναι πεφύκασιν. Ἀλλ' ἔτι καὶ ἐπὶ τοσοῦτο προβαίνει, ὥστ' ἐᾶν τὸν ἐν τῇ πανηγύρει λέγοντα παραβολαῖς χρῆσθαι καὶ μύθοις, οἷς δὴ ἀεὶ οἱ πολλοὶ ἐγείρεσθαί πως εἰώθασι. Καί τινας αὐτῶν ἐκεῖνος διηγεῖται χαριεστάτους, καὶ παλαιοὺς ἐν τοῖς μάλιστα, οἷον τὸν μῦθον περὶ τοῦ ἵππου, ὃς τὸν ἄνθρωπον ἐπεκαλέσατο, τὴν ἔλαφον τιμωρεῖσθαι βουλόμενος, καὶ οὕτωσὶ δοῦλος ἀπέδη, προστάτην ἀτεζητήσας.

Communiqué par M. Victor Glachant

Quatrième.

Narration française. — En 1621, Descartes[1], le grand philosophe, complétait son instruction par les voyages, en « lisant dans le grand livre du monde ». Il parcourut la Moravie, la Silésie, la Poméranie, visita les côtes de la Baltique, enfin passa dans le Holstein et s'embarqua sur l'Elbe pour retourner en Hollande.

« Il fut sur le point de périr dans ce trajet, dit Thomas. Pour être plus libre, il avait pris à Emden un bateau pour lui seul et son valet. Les mariniers, à qui son air doux et tranquille et sa petite taille n'imposaient pas apparemment beaucoup, formèrent le complot de le tuer, afin de profiter de ses dépouilles. Comme ils ne se doutaient pas qu'il entendît leur langue, ils eurent l'heureuse imprudence de tenir conseil devant lui. Par bonheur, Descartes savait le hollandais. Il se lève tout à coup, change de contenance, tire l'épée avec fierté, et menace de percer le premier qui oserait l'approcher. Cette heureuse audace les intimida, et Descartes fut sauvé. » — Prendre cet épisode comme sujet de narration.

Communiqué par M. G. Chatel, professeur au lycée de Rennes.

Version latine. — *Tyrtée excite ses soldats contre les Lacédémoniens.*—Tribus prœliis fusi, eo usque desperationis Spartani venerunt ut ad supplementum exercitus servos suos manumitterent, hisque interfectorum matrimonia pollicerentur, ut non numero tantum amissorum civium, sed et dignitati succederent. Sed reges Lacedæmoniorum, ne contra fortunam pugnando majora detrimenta civitati infunderent, reducere exercitum voluerunt, ni intervenisset Tyrtæus, claudus pede poeta, qui composita carmina exer-

1 Né en 1596.

citui pro concione recitavit, in quibus hortamenta virtutis, damnorum solatia, belli consilia conscripserat. Itaque tantum ardorem militibus injecit, ut non de salute, sed de sepultura solliciti, tesseras, insculptis suis et patrum nominibus, dextro brachio deligarent : ut, si omnes adversum prœlium consumpsisset et temporis spatio confusa corporum lineamenta essent, ex indicio titulorum tradi sepulturæ possent.

(JUSTIN, *Historiarum Philippicarum*, lib. III.)

Corrigé.

Trois défaites subies réduisirent les Spartiates à un tel désespoir que, pour recruter leur armée, ils affranchirent leurs esclaves et leur promirent les veuves des citoyens tués dans les batailles, afin que non seulement ils comblassent les vides que faisait leur mort, mais aussi qu'ils leur succédassent dans leur dignité. Cependant les rois de Sparte, craignant d'attirer de plus graves malheurs encore sur la république, s'ils s'obstinaient à lutter contre la fortune, auraient ramené l'armée, sans le poète boiteux Tyrtée, qui prononça devant les troupes, en guise de harangue, des vers qu'il avait faits pour les exhorter à reprendre courage, les consoler de leurs pertes et leur donner des conseils pour la guerre. Tyrtée, donc, échauffa tellement le cœur des soldats qu'oubliant le soin de leur vie, et ne pensant plus qu'à leur sépulture, ils attachèrent à leur bras droit une tablette où étaient gravés leurs noms et ceux de leurs pères, afin que, s'ils périssaient tous dans le combat et que le temps confondît les traits de leurs visages, on pût les distinguer à ces marques, et les inhumer.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Cinquième.

Composition française. *Le nid brisé.*

Sous leur nid tombés pêle-mêle,
Gisent leurs pauvres petits corps,
La patte inerte, inerte l'aile,
Les uns mourants, les autres morts.

Suspendus au lien fragile
Qu'un coup de vent rompt aujourd'hui,
Que d'amours dans ce pot d'argile,
Que d'espoirs brisés avec lui !

La mère n'en sait rien encore :
Dans les champs, dès le point du jour,
Pour sa famille elle picore,
Elle reviendra... Quel retour !

Déserteurs du ciel solitaire
Dont les hôtes sont mal nourris,
Bien des moineaux plus près de terre
Acceptent de nous leurs abris !

Oiseaux ! n'acceptez rien des hommes,
Nichez loin de nous dans l'azur ;
Tout asile est traître où nous sommes,
Le nid pesant, le clou peu sûr.

(SULLY PRUDHOMME : *Le Prisme*, Prélude.)

En vous inspirant de ce tableau, vous imaginerez le retour de deux oiseaux, le père et la mère, dont de méchants enfants ont détruit le nid, tandis qu'ils allaient chercher la nourriture nécessaire à leur couvée.

Conseils. — Pour donner un tour plus dramatique au récit, supposer que le nid brisé est invisible; par exemple, qu'il gît enseveli dans les herbes et les feuilles mortes où il a été jeté ; mais se garder d'en avertir tout d'abord le lecteur, ce qui nuirait à l'intérêt du récit.

I. Montrer les deux oiseaux revenant, soit ensemble, soit l'un après l'autre, de la pâture, et cherchant en vain leur nid.

II. Ne le retrouvant pas, ils se perchent, inquiets et désorientés, sur un arbre voisin, et appellent leurs petits en poussant des cris perçants : rien ne leur répond.

III. Ils se mettent alors à les chercher de tous côtés, et découvrent enfin leurs corps pantelants parmi les débris du nid où ils les avaient laissés. Décrire leur affolement.

Communiqué par M. J. IZAAC.

Thème latin. — César monte au Capitole dans l'ivresse du triomphe et le délire des acclamations[1] ; les peuples racontent les merveilles, les monuments élevés, les cités embellies, les frontières de la patrie baignées par ces mers lointaines qui portaient les vaisseaux de Scipion, et par ces mers que ne vit pas Germanicus. Tandis que le triomphateur s'avance entouré de ses légions, que feront les tranquilles enfants des Muses ? Ils marcheront au-devant du char pour joindre l'olivier de la paix aux palmes de la victoire, pour présenter au vainqueur la troupe sacrée, pour mêler aux récits guerriers les touchantes images qui faisaient pleurer Paul-Émile sur les malheurs de Persée !

(CHATEAUBRIAND.)

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

1. Tournez : *enorgueilli par le triomphe, parmi les clameurs retentissantes.*

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième Année.

Psychologie. — L'un des plus grands dangers de l'éducation féminine, pour Mme de Maintenon, était de former « des discoureuses, présomptueuses, curieuses, hardies et vaines de leur esprit ».

Par ce que vous connaissez de l'Institut Royal de St-Cyr et du caractère féminin expliquez ce jugement.

Littérature. — Mme de Staël prétendait que « voyager est, quoiqu'on en dise, un des plus tristes plaisirs de la vie... » Comment vous expliquez-vous cette opinion ? Êtes-vous de son avis?

Quatrième Année.

Morale. — Comment comprenez-vous la maxime stoïcienne : « Abstiens-toi et supporte » ? Croyez-vous qu'elle vous prêche l'apathie et la lâcheté ?

Littérature. — Avez-vous eu la curiosité de lire un peu pendant les vacances, en dehors de tout travail scolaire obligatoire ? Quels livres ? Quelle impression avez-vous reçue de votre lecture ?

Troisième Année.

Morale. — « Celui qui se fait ver, peut-il se plaindre d'être écrasé ? » disait Kant. Montrez comment l'esclavage moral a toujours été le lot inévitable des faibles et des lâches ?

Littérature. — Un cours de danse vient d'être créé au Lycée : vous écrivez à vos parents pour demander la permission de le suivre. Donnez les raisons qui vous le font souhaiter.

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS

Mise en vente en livraisons

ALBUM HISTORIQUE

DU IVe SIÈCLE À NOS JOURS

publié sous la direction de

ERNEST LAVISSE
de l'Académie française

par

A. PARMENTIER

Un Tableau UNIQUE
de la Civilisation Européenne en 8 000 Gravures

1 fr. 20 net
la livraison

Il paraît deux livraisons par mois : le 1er et le 15, depuis le 1er Novembre 1908

L'ALBUM HISTORIQUE *est le seul ouvrage français mettant à la portée de tous*, logiquement coordonnées, *les richesses* des musées et des collections de tous les pays, *les découvertes* les plus récentes, *les restitutions* les plus célèbres.

L'ALBUM HISTORIQUE renferme 8000 gravures, qui font passer sous les yeux les documents relatifs à la vie publique et privée en France et en Europe depuis le IVe siècle jusqu'à nos jours : costumes, objets de toilette, bijoux, habitation, mobilier, etc., insignes du pouvoir, sceptres, couronnes, sceaux, monnaies, œuvres d'art, édifices de toute sorte, palais, églises, etc.

C'est *un véritable musée* de l'histoire. Il s'adresse au public le plus étendu et sera dans toutes les bibliothèques, car il contient une mine inépuisable d'enseignements et de renseignements.

1 fr. 20 net
la livraison

Chaque livraison format in-4° (28 × 22 cm.) : 24 pages de gravures avec légendes et texte explicatif.

Le prospectus détaillé ALBUM HISTORIQUE est envoyé fco sur demande

Chez tous les libraires

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS

— NOUVELLE ÉDITION —
Entièrement regravée et mise à jour

PUBLIÉE EN LIVRAISONS
— depuis le 10 Novembre 1908 —

ATLAS GÉNÉRAL VIDAL-LABLACHE

HISTORIQUE ET GÉOGRAPHIQUE

420 Cartes
et cartons *en couleur*

Index alphabétique
de *46 000 noms*

Cette publication en livraisons
met le magnifique ATLAS VIDAL-LABLACHE à la portée de tous

1 fr. 10 net la livraison

Il paraît deux livraisons par mois : le 10 et le 25, depuis le 10 Novembre 1908

L'Atlas Vidal-Lablache répond à toutes les nécessités de la pratique et de l'étude.

C'est la mine de renseignements la plus riche, c'est l'instrument de travail le plus souple, le mieux approprié aux exigences *actuelles* de la science et aux besoins de la *vie moderne*.

C'est une véritable encyclopédie des connaissances géographiques *les plus récentes* : il est au courant des dernières découvertes et modifications politiques; on y trouve toutes les routes nouvelles, les nouvelles lignes de chemins de fer, métropolitaines et coloniales, les résultats des importantes et dernières explorations en Afrique et en Asie, ou dans les régions polaires, etc.

La *Nouvelle Édition* offerte aujourd'hui au public ne procède pas de corrections et d'améliorations improvisées; elle est le résultat d'une série de revisions savantes, d'améliorations attentives, d'une suite longue et patiente d'efforts.

26 livraisons

Chaque livraison comprend **8 pages de cartes**
La couverture de chaque livraison porte un BON-PRIME

Le prospectus détaillé Atlas Vidal-Lablache est envoyé f^co sur demande

Chez tous les libraires

Paris. — Typ. Pu. Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 1721.

N° 10. — Dix-septième année 15 Décembre 1908.

Revue Universitaire

Éducation — Enseignement — Administration
Préparation aux Examens et Concours, lettres et langues vivantes
Devoirs de classe — Bibliographie

COMITÉ DE PATRONAGE ET DE RÉDACTION : MM.

A. BARTY, professeur adjoint à l'Université de Paris;
G. BELDAME, professeur au collège Rollin;
Mme L. BILLOUD, directrice de l'École normale supérieure de Sèvres;
Victor BÉRARD, maître de conférences à l'École des Hautes-Études;
E. BOURDEAUX, professeur à l'Université de Lille;
Ferdinand BRUNOT, professeur à l'Université de Paris;
A. CARTAULT, professeur à l'Université de Paris;
L. CLÉMENT, professeur à l'Université de Lille;
Alfred CROISET, membre de l'Institut, doyen de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
Paul CROUZET, professeur au collège Rollin;
A. DARLU, inspecteur général;
V. DELBOS, professeur adjoint à l'Université de Paris;
Ch. DIEHL, professeur à l'Université de Paris;
Mlle M. DUGARD, professeur au lycée Molière;
A. DE FOVILLE, membre de l'Institut;
E. GACHE, professeur au lycée d'Alais;
Victor GLACHANT, professeur au lycée Louis-le-Grand;
E. GUILLIER, professeur à l'Université de Paris;
Camille JULLIAN, professeur au Collège de France;
G. LANSON, professeur à l'Université de Paris;
Ernest LAVISSE, de l'Académie française, professeur à l'Université de Paris;
Jules LEGRAND, député des Basses-Pyrénées;
Mme B. LEROUX, professeur au lycée Molière;
Henri LICHTENBERGER, maître de conférences à l'Université de Paris;
CH. LYON-CAEN, membre de l'Institut, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris;
MARTEL, professeur honoraire au lycée Carnot;
L. MENTION, professeur au lycée Henri IV;
L. MOREL, maître de conférences à l'Université de Paris;
Édouard PETIT, inspecteur général;
G. REYNIER, maître de conférences à l'Université de Paris;
Ch. SCHWEITZER, professeur au lycée Janson;
Ch. SEIGNOBOS, professeur à l'Université de Paris;
URI, secrétaire de la Faculté des lettres de l'Université de Paris;
P. VIDAL de la BLACHE, membre de l'Institut, professeur à l'Université de Paris.

Secrétaire général : M. Gustave REYNIER.

Librairie Armand Colin
5, rue de Mézières, Paris, 6e

La Revue paraît le 15 de mois. — UN AN, *de chaque mois* : France, 10 fr. — Colonies & Étranger, 12 fr

La **Revue Universitaire** *ne paraît pas en août et septembre.*

SOMMAIRE

Agrégation des Lettres (*Concours de 1909*). Rapport de M. **Félix Hémon**, inspecteur général de l'Instruction publique, président du jury 385

Le problème premier de la pédagogie morale, par M. **Gustave Belot**, professeur de philosophie au lycée Louis-le-Grand 392

Sur l'enseignement philosophique en Mathématiques élémentaires, par M. **Edmond Goblot**, professeur d'histoire de la philosophie et des sciences, à l'Université de Lyon 402

Bibliographie : *Littérature française*, par M. **Gustave Rudler** 409

— *Littérature allemande*, par M. **Henri Lichtenberger** 419

Revue des Revues : *Philologie latine*, par M. **Henri Bornecque**, professeur à l'Université de Lille 426

Chronique du mois : *Un enseignement trop prospère. — Les nouveaux lycées de jeunes filles. — Diplômes de fin d'études ou baccalauréat ? — Le déplacement d'office dans l'enseignement secondaire. — L'inspection générale dans l'enseignement supérieur. — Ce qu'en pensent les professeurs de Facultés*, par M. **André Baiz** 433

Échos et nouvelles : Conseil Supérieur. — Concours universitaires en 1909. — Un nouveau diplôme universitaire à la Sorbonne. — Nouveaux lycées de jeunes filles à Paris. — Cercle international d'études en Allemagne 437

Ce numéro renferme les titre, table et couverture du Tome II de la 17e année.

Examens et Concours

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES (Concours de 1909)

Agrégations des lettres et de grammaire : *Auteurs français* (*suite*) . . . . . 441 — *Auteurs latins* 442 — *Auteurs grecs* 443

Agrégations des langues vivantes : *Auteurs anglais* . . . . . 444 — Agrégation de l'enseignement des jeunes filles . . . 445

SUJETS PROPOSÉS

Agrégations (philosophie, lettres, grammaire, histoire, langues vivantes, enseignement des jeunes filles) 446

Licences et Certificats (lettres, philosophie, histoire, langues vivantes, enseignement secondaire des jeunes filles) 448

Classes des Lycées et Collèges

SUJETS PROPOSÉS

Enseignement secondaire (garçons) . . . 451 | Enseignement secondaire (jeunes filles) . . . 455

Correspondance franco-anglaise. — Liste des professeurs des pays de langue anglaise, qui ont adhéré à la Correspondance scolaire internationale.

Principaux articles parus dans les Revues françaises et étrangères.

Toutes les communications doivent être adressées à M. le Directeur de la **Revue Universitaire**, *rue de Mézières, 5, Paris.*

La Revue, paraissant le 15 de chaque mois, ne peut publier les notes et communications qui lui parviennent après le 25 du mois précédent.

Revue universitaire

RAPPORT

sur le

CONCOURS DE L'AGRÉGATION DES LETTRES

en 1908

Rapport du Président du Jury [1]

MONSIEUR LE MINISTRE,

La « crise » de l'agrégation des lettres, si elle a existé, n'aura pas été bien profonde. Il y a deux ans, je constatais que le nombre des candidats ayant fait toutes les compositions n'avait pas dépassé 68, en diminution de 4 unités sur les deux dernières années, de 23 et 38 unités sur 1903 et 1902. L'an dernier, mon collègue et ami M. Ernest Dupuy indiquait le chiffre légèrement supérieur de 76. Ce chiffre s'est élevé, en 1908, à 89. Le nombre des inscrits atteignait presque la centaine. Nous ne nous réjouissons pas outre mesure, mais nous n'estimons plus qu'il y ait lieu de s'inquiéter.

1. Le jury, présidé par M. Félix Hémon, inspecteur général de l'instruction publique, était composé de MM. Colardeau, professeur à l'Université de Grenoble; Lafont, professeur de Première supérieure au lycée Louis-le-Grand; René Pichon, professeur de Première supérieure au lycée Henri IV; Mario Roques, professeur à l'Université de Paris, spécialement chargé du vieux français; Salomon, professeur de Première au lycée Condorcet, remplaçant M. Durand, professeur de Première supérieure au Lycée Louis-le-Grand, éloigné par un deuil très cruel.

COUP D'ŒIL D'ENSEMBLE

Sur ces 89 candidats, l'École Normale en présentait 13, dont 4 étaient sortis en 1907 (je ne mentionne pas les candidats appartenant aux promotions antérieures) : 11 ont été admissibles, 9 reçus, dont les trois premiers.

Les candidats de la Sorbonne étaient au nombre de 38 ; 11 ont été admissibles, 4 reçus, dont 3 dans les dix premiers ; — ceux des Académies de province, au nombre de 16, dont 2 appartenant à l'Académie de Toulouse, ont été admissibles.

Il convient de ne pas oublier que la plupart des chargés de cours sont d'anciens élèves des Universités : 18 étaient candidats, 9 ont été admissibles, 4 reçus, dont un dans les dix premiers. Peut-être n'est-il pas sans intérêt d'observer, à l'adresse des chargés de cours trop facilement découragés, que celui-ci était admissible pour la sixième fois.

Au reste, la promotion de 1908 a revêtu le caractère d'une sorte de liquidation, aussi équitable au fond qu'elle était nécessaire. Parmi les 36 admissibles, en effet, figuraient 14 anciens admissibles, 1 admissible 6 fois ; 3, 4 fois ; 3, 3 fois ; 2, 2 fois. A bien peu de chose, souvent, avait tenu l'échec de ces candidats si dignes d'estime, placés, pour la préparation de l'examen, dans des conditions autrement ingrates que les candidats de l'École Normale ou de la Sorbonne. Cette fois, 9 ont été reçus ; c'est presque la moitié de la promotion entière. C'est plus de la moitié même, si l'on y joint le *répétiteur* (1 sur 2) reçu le 19e, à cette place supplémentaire que, sur la prière de M. le Directeur de l'enseignement secondaire, vous avez bien voulu nous accorder.

Pour « agréger » un chargé de cours ou un délégué au corps des professeurs titulaires, les services qu'il a déjà rendus à l'Université sont un élément d'appréciation sans doute aussi sûr que des épreuves rapides et troublantes où il n'est pas aisé de discerner toute son intelligence ni même tout son savoir ; mais ceux-mêmes qui pourraient songer à rendre l'agrégation de plus en plus souple et juste en tenant moralement compte de ce qui doit être compté, ne songeraient pas

à en abaisser le niveau général. En tout cas, cette année, les agrégés ne passent pas à l'ancienneté : 14 sur 19 n'ont pas 30 ans, et les six premiers sont parmi les plus jeunes.

Le premier admissible, suivi de près par le second, avait 41 points 1/4 ; le dernier, 30 1/2. En ce qui concerne la seconde partie de la liste, on doit noter un progrès, je ne dirai pas seulement sur 1906, où le coefficient de la composition française n'était que de douze, mais sur 1907, où l'on était admissible avec un total de 29 points 1/2. Le jury a regretté de ne pas pouvoir inscrire sur la liste les trois canditats qui suivaient le 36e et qui étaient à peu près sur la même ligne. Venaient ensuite 20 candidats ayant obtenu de 30 à 25 points ; 22, de 25 à 20 ; 9, de 20 à 11 3/4. On ne se lasse pas de s'étonner que certains candidats, par trop insuffisamment préparés, s'exposent gratuitement à subir une humiliation toujours pénible en recueillant une douzaine de points pour cinq compositions. Ils veulent « voir » l'examen, et ils le voient, mais au risque d'en être et d'en rester accablés. Aborder sans sérieux un examen sérieux, c'est s'interdire d'en tirer une leçon utile, tant la distance est grande entre le but et les moyens dont on dispose pour l'atteindre.

L'oral a modifié, plus sensiblement que les années précédentes, les résultats de l'écrit. Non seulement de bons admissibles, comme le 2e et le 3e, ont perdu 8 et 10 rangs, mais 3 des 19 premiers admissibles, les 10e, 13e et 19e, ne figurent pas parmi les 19 reçus. Ils ont été remplacés sur la liste définitive par les 21e, 26e et 29e admissibles, deux élèves de l'Ecole Normale et un chargé de cours. C'est justice : autant il y aurait danger à bouleverser les données des épreuves écrites, qui semblent moins dépendre du hasard des circonstances, autant il faut savoir n'en tenir qu'un compte relatif, lorsque la preuve est faite, par l'oral, qu'un candidat, d'ailleurs instruit, manque de certaines qualités *nécessaires au professeur*. Plus que jamais, dans notre système d'enseignement renouvelé, le manque de ces qualités se ferait sentir, et l'examen ne peut que s'orienter de plus en plus nettement en ce sens.

Si l'on totalise les points, on voit que les deux premiers définitivement reçus en ont obtenu 68 et 65, 50 ; les trois derniers, 55. Une dizaine, au centre, se tiennent de près. Après le 19e, 3 admissibles ont été discutés et n'ont manqué le suc-

cès que de fort peu. L'ensemble des notes n'est vraiment faible qu'à partir du 32e. En somme, concours sans éclat; mais la tête de liste est vraiment bonne, et il n'est pas une seule des 19 places d'agrégés qui ne soit très méritée à des titres divers.

ÉPREUVES ÉCRITES

Composition française. — Cette année, par une innovation qui n'avait ou plutôt n'eût dû avoir rien d'imprévu, la composition française portait sur un sujet de littérature ancienne. Dans le régime antérieur, ces sujets étaient réservés à la dissertation latine. En la supprimant, le Conseil supérieur a voulu ne pas ôter au jury toute faculté de s'assurer si la littérature ancienne était connue. Et le jury, d'autre part, quand il a décidé, en 1906, de maintenir au programme un certain nombre d'auteurs grecs et latins, malgré la disparition de l'explication préparée, sentait la nécessité de combattre chez les candidats leur tendance plus marquée à peu lire les textes, en leur suggérant quelques raisons solides de les lire. Il semble, d'ailleurs, que le rapport de l'an dernier leur ait donné un avertissement assez clair lorsqu'il a rappelé que le sujet « doit être tiré des auteurs *grecs*, *latins* ou français, inscrits au programme de l'examen écrit ».

Cependant, la question posée sur Théocrite[1] a surpris quelques candidats, et l'un d'eux, même, après s'être recueilli, a remis une feuille blanche. D'autres, non moins déçus, mais plus maîtres d'eux-mêmes, ont essayé de voiler, par des développements agréablement fantaisistes, leur ignorance du sujet précis, si précis que — la remarque est de l'un d'eux — il devenait difficile de « s'espacer » à droite et à gauche. Ici, l'on a peint un Théocrite attendri et romantique; là, un raffiné, qu'il faut renvoyer aux bergeries enrubannées de Trianon. C'est peu d'ignorer un poète qui est au programme : on l'ignore avec dédain, et on lui oppose, dans telle copie, tel romancier contemporain, qui n'est pas au programme encore. George Sand était au programme, avec la *Petite Fadette*, et il n'était pas interdit de s'en souvenir, mais en se souvenant

1. « En vous souvenant avant tout de Théocrite, essayez de démêler et de préciser en quelle mesure un artiste plus ou moins raffiné peut reproduire au naturel le langage de personnages rustiques. »

« avant tout » de Théocrite. Oublier Théocrite pour se souvenir avant tout de George Sand, ce n'était pas être fidèle à la lettre, encore moins à l'esprit de la matière.

Il ne s'agissait nullement d'écrire, en quelques heures, un travail d'érudition sur Théocrite, mais de montrer, par des exemples bien choisis et bien groupés, qu'on l'avait lu et *senti*, non pas dans les idylles épiques ou les *Syracusaines*, dont plusieurs ont abusé, et pour cause, mais dans les seules idylles pastorales. La connaissance de livres comme ceux des Croiset, des J. Girard, des Couat, des E. Legrand, tous noms que j'ai un plaisir personnel à rappeler ici, pouvait, certes, être utile, mais pour éclairer et compléter la lecture préalablement faite d'un texte à demi pénétré déjà. Que Théocrite ait été un écrivain relativement simple, « étant donné le temps où il vécut » ; que, connaissant mieux que ses contemporains les réalités rustiques, il ait prêté à ses personnages un langage naturel *en quelque mesure*, il ne suffisait pas de l'affirmer d'après d'autres, il en fallait fournir les preuves, sans jamais soutenir une thèse absolue, car le sujet était tout en nuances, et c'était en méconnaître le caractère qu'en réduire le développement soit à une affirmation dogmatique par trop simplifiée, soit à une antithèse — raffinement et naturel, — trop fortement établie pour ne pas stériliser d'avance l'essai final de conciliation et de fusion.

« Demi-vérité », ce mot de Sainte-Beuve, qui lui vient peut-être de Fontenelle, rend assez exactement la nuance à laquelle se sont tenus les plus avisés ; mais d'autres ont vu le sujet sous un autre jour et ne s'en sont pas mal trouvés, pourvu qu'à une connaissance intelligente des textes ils aient uni un certain instinct de la composition et du style. Aucune réponse déterminée n'était prévue et, à plus forte raison, n'était imposée, mais ce qu'on était en droit d'attendre de futurs éducateurs d'esprits, c'est qu'ils nous permissent d'apprécier chez eux, au moins en germe, ces qualités nettes, justes et vives, que propagera leur exemple mieux que leurs leçons. La question posée, étant précise, appelait une réponse précise : c'est elle, elle seule, qu'il fallait considérer, pour en discerner la difficulté essentielle, y aller droit, et l'approfondir, sinon la résoudre. On ne compose pas sans avoir construit, mais on ne construit pas sans avoir embrassé et dominé l'ensemble

des parties dans leur importance relative, dans leurs liaisons logiques. Tourner avec élégance autour d'un sujet, n'oser prendre parti ni hasarder une opinion personnelle, ni conclure, ou affirmer, au contraire, et nier avec une intrépidité aveugle, prolonger indéfiniment les préambules comme si l'on avait peur de rencontrer enfin la question, dire ce qu'on sait sans choix, ni perspective, multiplier les transitions gauches, les formules abstraites, les gentillesses vaines, les traits qui ne portent pas, les digressions, les *contresens* même, car il est des candidats qui, dès les premiers pas, ont dévié du droit chemin, ce sont autant de manifestations diverses d'une même incapacité de se recueillir et de se discipliner, d'entrer, avec une simplicité franche, dans le sujet qu'on n'a pas choisi, mais qu'on a dû préparer, de se l'assimiler en s'en appropriant les ressources, en un mot de composer en précisant. Si certains candidats, bien doués d'ailleurs, avaient possédé cet art d'éclairer les étapes de la route où ils eussent marché sans angoisse, et de disposer en maîtres de leur temps aussi bien que de leurs connaissances, ils n'auraient pas, après six heures de travail, remis des brouillons souvent informes. Je ne parle pas du style, qui ne saurait être ferme quand la pensée est flottante. Mais le correcteur serait en droit d'écarter un brouillon difficilement lisible, et ce brouillon, en tout cas, n'est pas fait pour le prévenir en faveur du candidat qui, aspirant à être professeur, prend soin d'attester lui-même qu'il reste écolier.

Malgré tout, les résultats généraux ont été assez satisfaisants. En raison de l'importance, double en quelque sorte, de cette épreuve, les notes ont été légèrement surélevées. Trois élèves de l'École Normale ont obtenu la note 14. Ils sont arrivés aussi les trois premiers sur la liste définitive. Puis, venaient 16 copies notées de 14 à 10 ; 37, formant le groupe compacte du centre, de 10 à 7, moyenne réelle; 23, de 7 à 5; 10, de 5 à 3; soit une quinzaine de copies vraiment faibles, mais quelques-unes d'une faiblesse extrême. Somme toute, très suffisante moyenne.

Compositions grecques. — L'avenir des études françaises est assuré. Celui des études grecques, dans l'enseignement secondaire, a pu sembler compromis. Le grec, en effet,

n'a pas survécu partout, mais, là où il survit, son existence n'est pas si précaire qu'on pouvait le craindre. A coup sûr, les jeunes maîtres ne s'y adonnent pas avec un goût moins vif qu'autrefois.

Pour s'en convaincre, il suffit de comparer les résultats donnés par le thème grec en ces trois dernières années. En 1906, 18 copies seulement étaient bonnes ou passables; 50 étaient cotées au-dessous de la moyenne. En 1907, 25 sur 76, soit le tiers, atteignaient cette moyenne ou la dépassaient. Ce nombre s'est élevé à une quarantaine, en 1908, et les meilleures copies ont pu obtenir une note élevée. Si les 27 dernières ont moins de 4 (8 ont même une note inférieure à 2), les 27 premières ont 6 et au-dessus (10 vont de 7 à 7,75, 8 même de 8 à 9). Les 33 autres se pressent aux environs de la moyenne, c'est-à-dire entre 4 et 5 $^3/_4$. Ce résultat est satisfaisant. Un assez grand nombre de candidats étaient sérieusement préparés à cette épreuve, et plusieurs doivent particulièrement au thème grec leur succès.

Cependant, les erreurs sur le texte[1], qui devraient être réservées à la version, ne manquent pas dans la traduction du français en grec. (On confond « s'opposer » et « se contredire »; — quand l'auteur parle d'idées générales qui, dans les sens les plus contraires, sont également vraies, on croit qu'il s'agit de la même idée, prise successivement en deux sens; — la « fortune » d'un parvenu est prise pour les millions d'un financier, etc.) Mais, sans aller jusqu'au contresens, la plupart, même les mieux notés, se bornent trop souvent — défaut dominant déjà signalé l'an dernier — à calquer le texte au lieu de chercher à le comprendre : on se tient à la surface, au lieu de pénétrer à l'intérieur, ce qui ne veut pas dire délayer ou paraphraser. De là des traductions qui, tout en étant littérales, restent superficielles et impropres, et ne rendent exactement ni le rapport des idées, ni la valeur réelle du détail.

Quand plusieurs membres de phrase sont simplement juxtaposés ou réunis par *et*, on ne se demande pas s'il n'y a pas entre eux une relation logique que le grec peut et doit exprimer (particules marquant la gradation ou l'opposition; emploi

1 G. Boissiér, *La fin du paganisme*, III, 2, I : « Quand les panégyriques... de ne jamais rester court. »

du participe ou des conjonctions de subordination); ou bien on fait des fautes de raisonnement (*car* dans une conclusion ou entre deux séries d'exemples parallèles), ou on emploie deux coordinations au lieu d'une (très nombreux emplois de δ'οὖν). On laisse consciencieusement aux mots, entre autres aux pronoms de rappel, souvent inutiles, la place qu'ils occupaient en français (par exemple dans les antithèses de la seconde partie, où il était facile de reconnaître, pour les mettre en valeur, les mots essentiels sur lesquels portait l'opposition), alors que c'est quelquefois tout un membre de phrase qu'il convient de déplacer, pour observer l'ordre logique ou chronologique cher aux Grecs; on fait, sans réfléchir, retomber un mot sur le détail qui précède immédiatement, alors qu'il retombe en même temps ou uniquement sur un détail antérieur (« avec une apparence de sincérité »; « ce qui n'est pas *faux non plus* »).

D'autre part, on traduit littéralement des expressions figurées ou des noms propres à la langue française, sans se demander si la figure peut être conservée ou mérite de l'être, et si les Grecs n'avaient pas d'autres façons de dire la même chose: on ne regarde que la lettre du texte et aussi l'article du Dictionnaire français grec (« à tout prix », « plaider toutes les causes », « devoir sa fortune à soi-même », « héros de grande maison », « grand nom bien porté », « avoir des réponses à tout », « rester court ») : pour dire qu' « avec les idées générales un orateur *est sûr* de ne jamais rester court », on a épuisé toutes les expressions de l'idée de certitude; très peu se sont rappelé à propos que la langue grecque a deux ou trois tournures propres à rendre exactement la pensée de l'auteur sans correspondre au terme employé par lui. De même, les idées générales sont, comme en français, des personnes animées et agissantes, qui viennent au secours des rhéteurs et leur fournissent des arguments et des réponses.

Au sujet de la correction grammaticale et de l'accentuation il suffira de dire que les fautes matérielles, beaucoup trop nombreuses dans les copies inférieures à la moyenne, ne sont pas assez rares dans celles qui s'élèvent au-dessus. La pratique régulière de l'exercice du thème grec, et, parallèlement, l'étude méthodique de la grammaire ainsi que la lecture attentive des textes (car il y a des incorrections que ne

prévoient pas les grammaires et qui ne correspondent pas à une règle, à un exemple formel) auront seules raison de ces incorrections, qui déparent même des copies bien notées et en ont empêché beaucoup d'autres d'obtenir la note qu'aurait dû leur valoir la qualité générale du grec.

En version grecque, l'an dernier, 2 copies étaient notées au-dessus de 8, 5 au-dessus de 7. Cette année, les deux premières copies ont eu 9, 25 et 8. La supériorité de la première tient surtout à la netteté sobre et précise de la traduction. Quinze copies assez bonnes ont été notées de 7,50 à 6,25; 31 passables, de 6 à 5; 11 se rapprochant du passable, de 4,75 à 4, 50; 27 médiocres ou mauvaises, de 4, 25 à 1, 50; 2 incomplètes, 1, 25 et 1/4.

La première moitié du texte [1] était assez facile; la seconde présentait de réelles difficultés; il fallait pour les résoudre une connaissance assez sérieuse de la grammaire, une certaine habitude de la langue de Thucydide, et surtout de la réflexion et du raisonnement. De ces qualités les deux premières ont manqué à un certain nombre de candidats; mais ce qu'on doit reprocher particulièrement à la plupart, c'est de ne pas s'être assez attachés à saisir la logique rigoureuse d'Alcibiade et l'ordonnance habile de ses conseils. Il est vrai que l'insuffisance des connaissances historiques a gêné quelques candidats. L'agrégation des lettres n'est pas, sans doute, l'agrégation d'histoire; mais il n'est pas permis à de futurs professeurs de grec d'ignorer quels étaient d'une façon générale les rapports entre les Athéniens, les Lacédémoniens et la Perse dans le dernier tiers de la guerre du Péloponèse, ni de croire que Tissapherne puisse être le Grand Roi.

Ce défaut de réflexion et de raisonnement a rendu bien des copies obscures. La médiocrité de la traduction a contribué peut-être davantage à ce résultat. Beaucoup de candidats se sont contentés de calquer le texte plus ou moins littéralement sans chercher à dégager l'idée et à la mettre en relief. Il semble qu'il faille imputer surtout ce mode de traduction à la crainte de se compromettre; il en est même qui ont cherché leur salut dans l'équivoque, sans se douter que c'était le meilleur moyen de tomber dans le jargon inin-

1. Thucydide, VIII, ch. 45 (fragment du début) et ch. 46, jusqu'à τῷ γὰρ. Ἀλκιβιάδῃ.

telligible et par conséquent de se perdre. Dans une traduction la timidité nuit, l'astuce est presque toujours funeste. Rien ne vaut en pareille matière la netteté courageuse et franche. Il va sans dire que les inexactitudes, les faiblesses, les tournures lourdes et embarrassées, les impropriétés ne sont pas rares; on rencontre même chez quelques-uns des incorrections parfois assez graves. Mais le texte ne laissait pas d'être assez malaisé à rendre.

Quoi qu'il en soit, l'épreuve a donné dans l'ensemble des résultats assez satisfaisants et la plupart des candidats ont montré tout au moins que la grammaire et les tournures grecques leur étaient suffisamment familières.

Compositions latines. — Il ne semble pas que le latin soit en aussi bonne posture. On en jugera par les épreuves orales; on en peut juger, dès l'écrit, non pas peut-être — et c'est un bonheur relatif — par la composition essentiellement latine, par le thème, mais par la version, plus heureuse d'ordinaire.

En ce qui concerne, pourtant, les premières copies de version, les notes données les deux années précédentes ont été légèrement dépassées: 2 ont obtenu 8,25 et 8 ; 9, de 7,75, à 7; 20, 6, et au-dessus. Au total, 44 s'élèvent plus ou moins au-dessus de la moyenne 5; mais 43, soit à peu près la moitié restent au-dessous, et 24 d'entre elles ont mérité des notes variant de 4 à 1,25. Une douzaine de ces dernières copies sont tout à fait mauvaises, et les connaissances élémentaires de la latinité leur font défaut.

La version paraît avoir semblé longue à plus d'un candidat : cette longueur, toute relative, était compensée par le double intérêt du texte[1] : intérêt logique, intérêt de beaucoup de détails. Mais c'est précisément cette double exigence qui a desservi un grand nombre de concurrents : la plupart paraissent peu capables de suivre rigoureusement la logique d'un raisonnement; d'autres, plus méthodiques et d'un esprit plus ferme, échouent, parfois piteusement, sur certains détails de style dont la connaissance — qu'il s'agisse de la

1. Cicéron, *De legibus*, 15, 17-6, 18, 19, depuis : : « Atticus. Non ergo a praetoris édicto... », jusqu'à : «... quam scripta lex ulla aut quam omnino civitas constituta ».

langue du droit ou de certaines images très connues des latinistes — est assurément exigible d'aspirants à l'agrégation.

Mais surtout, il faut y insister, un trop grand nombre de candidats, et pas toujours parmi les faibles, font des erreurs de mot-à-mot incroyables, capables à elles seules de perdre une copie. On a quelque honte à avouer que plusieurs fois *regi* (infinitif passif) a été pris pour *regi* (datif de *rex*) ; que plus d'un a traduit « jura et jussa » par « les droits et les *devoirs* », etc. Certaines copies décontenancent par un singulier mélange de rigueur ou de finesse en certains passages, même délicats, et d'ignorance lourde ou d'aberration peu concevable : c'est ainsi qu'il a fallu donner des notes relativement hautes à des copies déparées par de vraies bévues.

Enfin, si quelques-uns écrivent d'une plume assez facile et néanmoins précise, on sent chez beaucoup la timidité du traducteur trop peu sûr du vrai sens du texte pour oser risquer une traduction réellement nette et française : l'attache pesante à un latin grossièrement débrouillé a paru, à juste titre, un mauvais signe d'intelligence véritable et a été jugée sévèrement.

Qui eût cru que le thème latin, dont l'inspection générale ose à peine, dans beaucoup de lycées, réclamer et comparer les résultats, dût être, en 1908, une manière de consolation pour nous? En 1906, je constatais, ou plutôt mon collaborateur M. Monceaux, aujourd'hui professeur au Collège de France, constatait que la dissertation latine venait de mourir sans honneur. En 1907, M. Ernest Dupuy déclarait à demi satisfaisante l'épreuve nouvelle du thème : avec indulgence, il est vrai, on avait pu donner 20 notes de 8 à 6. L'indulgence n'a pas cessé d'être de mise, et l'on ne prévoit pas que de sitôt elle cesse de l'être ; mais la valeur proportionnelle des notes s'est assez heureusement modifiée.

Le texte du thème latin, emprunté à La Bruyère, était d'une langue classique, claire et précise, qui se prêtait aisément à la traduction. Les résultats n'ont pas été mauvais. Quatre copies *très bonnes*, notées de 8,75 à 9,25 ; dix-huit *bonnes*, de 7,25 à 8,25 ; vingt-trois *assez bonnes*, de 6,25 à 7 ; dix-sept *passables*, de 5 à 6 ; soit, en tout, égales ou supérieures à la moyenne, soixante-deux copies, environ les deux tiers de la totalité. Au-dessous de la moyenne, viennent : qua-

torze copies *médiocres*, de 3,50 à 4,75; sept *mauvaises*, de 2,25 à 2,75; cinq *très mauvaises*, de 1,25 à 1,75; une absolument *nulle*, notée 0,25. — Cette statistique, assez rassurante à première vue, appelle cependant quelques observations.

Le grand nombre de notes relativement élevées est dû essentiellement à la correction grammaticale de la plupart des thèmes. Jusqu'au candidat classé le 70e, on trouve des copies exemptes de fautes graves, ou bien des copies dans lesquelles quelques étourderies sont rachetées par la qualité générale du latin. Même dans les dernières compositions, les barbarismes et solécismes caractérisés restent assez rares; des monstruosités comme *veterorum* et *ausus erim* sont heureusement exceptionnelles.

Mais si l'on ne se contente pas de cette qualité négative qu'est la stricte correction, l'impression d'ensemble devient moins satisfaisante. Les règles un peu délicates de syntaxe, celles qui se rapportent à l'emploi de l'indicatif et du subjonctif, ou de *suus* et de *ejus*, ne sont pas toujours appliquées d'une façon très sûre. Plusieurs copies sont encombrées par une foule de tournures plus grecques que latines. Dans beaucoup d'autres, les phrases sont construites d'une façon trop voisine du français. Bref, il semble que la plupart des candidats se soient préparés à l'épreuve du thème latin beaucoup plus par l'étude de la grammaire que par la lecture des auteurs : on souhaiterait, avec autant de correction, plus d'habileté de style.

On souhaiterait surtout plus de raisonnement et de logique. Par la manière dont ils lient, ou dont ils ne lient pas les diverses propositions, bien des candidats montrent trop clairement qu'ils ne se sont pas inquiétés de ressaisir la marche de la pensée de La Bruyère [1]. Par l'emploi de termes impropres, ils montrent qu'ils ne sentent pas la signification exacte des mots si soigneusement choisis par l'auteur français (*imagination*, *forcés*, *délicatement*, *touchés*, etc.). Enfin, beaucoup noient la vigoureuse simplicité du texte dans un délayage aussi stérile que verbeux. Ce sont là des défauts d'esprit qui seraient regrettables dans n'importe quel genre

1. La Bruyère, Discours sur Théophraste, depuis : « Sans m'étendre... », jusqu'à « ...qui les entourent. »

d'épreuves, et contre lesquels les candidats doivent principalement lutter.

ÉPREUVES ORALES

Explications d'auteurs français. — Comme il y a deux ans, c'est par les explications françaises que les épreuves orales se sont ouvertes, et, comme il y a deux ans, elles ont fixé plus d'une incertitude du jury, décidé du sort de plus d'un candidat. Ne l'oublions pas, un grand nombre de nos agrégés, professeurs des sections D ou B aussi bien que de la section A, auront à faire surtout du français.

Comme il était naturel aussi, les épreuves de vieux français ont passé avant celles de français moderne. Nouvelles ou renouvelées, elles apparaissaient pour la première fois avec quelque dignité, et je ne serais plus en droit d'écrire qu'elles n'exercent pas d'influence sérieuse sur le résultat de l'examen, car, si elles n'avaient pas été rétablies, avec un coefficient proportionné à leur importance classique (2,50), deux agrégés nouveaux n'auraient pas pris la place de deux admissibles non reçus.

Un spécialiste distingué, M. Mario Roques, chargé de cours à la Sorbonne, n'a pas été seulement, comme naguère, adjoint au jury pour le jugement du vieux français pris à part: l'active collaboration qu'il nous a prêtée dans le travail entier de l'oral attestait que le vieux français n'est plus une sorte d'étranger qu'on tolère jusqu'à ce qu'on le congédie. Les candidats feront bien de s'en souvenir.

Cette épreuve a rendu sensible un défaut dont souffre l'explication des textes modernes eux-mêmes, l'ignorance des variations de la syntaxe et du lexique français, de la valeur précise et des nuances de l'expression aux différentes époques de notre littérature. Pour la littérature du moyen âge en particulier, elle a montré que certains candidats, par ailleurs estimables, n'étaient pas en mesure de lire les œuvres de nos conteurs, de nos chroniqueurs et même de poètes du xve siècle comme Villon.

Neuf explications seulement ont obtenu une note supérieure à la moyenne : six 2, deux 2,25, une 2,50; la moyenne

(1,25) a été donnée à cinq explications à peine suffisantes; vingt-deux restent au-dessous de cette note indulgente : cinq médiocres avec 1, neuf mauvaises avec 0,75 et 0,50, six très mauvaises avec 0,25; l'on s'étonnera que dans deux cas il ait été nécessaire de descendre jusqu'à 0.

Les conditions de l'épreuve ne peuvent cependant pas inquiéter les candidats : les textes (XIe-XVe siècle inclus), toujours assez courts et exactement délimités, ont été choisis cette année dans trois livres scolaires (privés de leurs notes, traductions et lexiques), *Extraits de la Chanson de Roland*, *Extraits des Chroniqueurs*, *Chrestomathie du moyen âge* de G. Paris[1]; l'on n'attend pas des candidats un commentaire linguistique, des remarques étymologiques en particulier, mais avant tout une traduction exacte, minutieuse, claire, et qui ne se contente pas de revêtir les mots anciens d'une forme moderne; le candidat peut toujours disposer de quelques minutes pour préciser les interprétations les plus délicates et caractériser sommairement le texte qu'il a traduit.

Trop de candidats ont cru pouvoir se passer pour cette épreuve d'une préparation spéciale pourtant indispensable : la pratique d'une *Histoire de la langue française*, d'un *Lexique de l'ancien français*, de l'*Historique* du *Dictionnaire* de Littré qu'on lit trop peu, mais surtout la lecture directe et méthodique de textes médiévaux dans des éditions ou des recueils munis de remarques grammaticales et de lexiques suffirait à leur donner, sans leur coûter trop de temps ni d'efforts, la préparation qui leur manque.

Pour l'explication de français moderne, il y a une autre lecture plus modeste, qu'il me sera bien permis de recommander aux candidats : c'est celle des rapports annuels que les présidents écrivent, dans l'espoir, naïf, paraît-il, d'être écoutés et compris. Le président de 1906, en notant qu'on essayait d'expliquer, si l'on n'expliquait pas toujours bien, souhaitait qu'on choisît entre les remarques « en élaguant sans pitié celles qui seraient inutilement curieuses ». Le président de 1907 se voyait obligé de redire qu'on ne doit pas « se créer une obligation de traduire ou de commenter, sans distinction, tous les mots de la page que l'on est chargé d'analyser et de faire com-

1. Ces trois petits volumes ne suffiraient pas à fournir des textes pour les concours prochains, et il sera nécessaire de recourir à d'autres ouvrages.

prendre ». Le président de 1908 aurait à répéter, sur plus d'un point, les rapports de 1906 et de 1907. S'ils daignent parcourir cette littérature spéciale, les candidats reconnaîtront qu'ils ont vraiment tort d'ignorer ce qu'on leur demande.

Et beaucoup l'ignorent. Alors que grandit sans cesse, dans notre enseignement secondaire, l'importance de la lecture expliquée, instrument de précision pour l'esprit, instrument d'éducation pour l'âme, il y a des secondaires qui cherchent; je ne dis pas *comment* il faut expliquer (rien n'est plus complexe, surtout pour qui est lent à comprendre et à sentir), mais même s'il faut expliquer, et quoi. Trois candidats, tous reçus, d'ailleurs, placés en face de trois textes de Corneille (*Polyeucte*) et de Diderot (*Salons*, *Éloge de Richardson*), ont déclaré tout d'abord qu'il n'y avait pas là grand'chose à expliquer, et n'en ont pas, en effet, expliqué grand'chose. Dès lors, que pouvaient-ils faire, sinon commenter, paraphraser, non sans agrément peut-être, ce qui voulait être pénétré? Un Corneille ou un Diderot pensent-ils donc, écrivent-ils comme un Racine ou un Voltaire? Les dates mêmes, aussi bien que les sujets, n'expliquent-elles pas les tons différents? La prière à Dieu de Voltaire n'est pas, ne saurait être, de sa jeunesse. Telle pièce de V. Hugo n'a tout son sens que si l'on a vu et fait voir qu'elle est contemporaine du siège de Paris.

Lire en expliquant, ce n'est pas noyer indistinctement tous les textes sous le flot monotone d'un commentaire verbal, c'est préciser, distinguer, choisir, pour caractériser. Chacun de ces textes, soigneusement triés, a son intérêt propre, intérêt de fond et de forme à la fois; mais toutes les pensées ou tous les sentiments, toutes les phrases et tous les termes, ne sont pas sur le même plan dans l'esprit de l'écrivain. C'est dans cet esprit qu'il faut pénétrer pour y saisir à leur source les pensées essentielles, les sentiments dominants, les phrases significatives, les mots révélateurs. Cela ne se trouve point dans l'histoire littéraire ni dans le dictionnaire : il y faut l'habitude déjà familière de l'attention et de la réflexion, la double faculté, d'une part, de vivre en soi et, par conséquent, d'être soi; d'autre part, de l'être avec assez de souplesse et de vigueur, pour entrer, en quelque sorte, dans les autres, sans y rester, pour les comprendre à la fois et les juger.

Si l'on doit *juger* ce qu'on lit, ce qui permettra au candidat de le faire, ce n'est point une soudaine inspiration au jour de l'examen, ni une bonne « théorie » infaillible de la lecture expliquée. Mais le doit-on? Modestement, la plupart des candidats s'en abstiennent : ceux-mêmes qui ont à lire des pages très discutables de Guizot ou de Michelet, n'ont garde de les discuter. Ils seront professeurs : continueront-ils à s'interdire tout jugement personnel, satisfaits de disserter, en lettrés qui seraient des rhéteurs, sur le sujet ou tout autour du sujet, de prodiguer soit les savantes observations de grammaire, soit les fines remarques de détail? En condamnant, à l'examen, l'explication purement formelle, c'est l'éducation formelle, au lycée, que nous avons à cœur de condamner et d'écarter d'avance.

Au reste, juger n'est pas nécessairement critiquer. Quand il s'agit de grands écrivains, c'est le plus souvent marquer les limites et donner les raisons de son admiration, d'autant plus solide qu'elle est plus consciente. La critique excessive, qui n'admire rien, l'excessif enthousiasme, qui admire tout sans savoir pourquoi il admire, l'érudition excessive, qui, à force de tout expliquer, ne fait rien comprendre, sont trois grands fléaux. On aurait su gré à tel candidat d'oser contredire Guizot; on n'a pas su gré à tel autre d'avoir sans mesure accablé La Fontaine, qui en réchappera. Le bonhomme n'a pas été fort heureux : sur 4 lectures prises dans les *Fables*, une seule a été vraiment bonne. Il est vrai que celle-ci a obtenu la note la plus élevée (8) où ces épreuves aient atteint cette année. Elle avait les qualités mesurées et fines et — don trop rare, si nécessaire — le mouvement. Une lecture de Molière a mérité la note 7,50. Pourquoi? parce qu'elle avait aussi ce que l'autre lecture de Molière n'avait pas, la vie.

Puis, viennent 12 notes allant de 6,50 à la moyenne; 15 de 5 à 3 ; 6, de 3 à 1,25. En tout, 16 admissibles, sur 36, dépassaient la moyenne ou l'atteignaient. Cette proportion était, l'an dernier, de 17 sur 33. Mais je ferai ici une observation dont je ne voudrais pas, d'ailleurs, exagérer la gravité. Les lectures, bonnes ou médiocres, d'auteurs en prose s'équilibrent à peu près. Sur 15 lectures prises dans les poètes, *quatre* seulement ont mérité une note supérieure à la moyenne. Voici les notes attribuées aux lecteurs de Racine :

5,75 — 3 — 1,50 ; et de Victor Hugo : 4,50 — 4 — 3,25 — 2. Pour ne retenir que Victor Hugo, si proche de nous, pas un des quatre beaux morceaux qui avaient été empruntés aux *Châtiments*, aux *Contemplations*, à l'*Année terrible*, n'a été vraiment compris ; pas un, en tout cas, n'a été *senti*. Au reste, un poète qui n'est pas senti n'est pas compris. Serait-il donc vrai que notre éducation universitaire est tout intellectuelle et critique? La question est d'ordre trop général pour être approfondie dans ce rapport, mais il m'a paru impossible de ne l'y point indiquer, car, à ne considérer que l'examen, c'est à l'absence de sentiment que sont dus certains contresens, même dans une lecture d'auteurs en prose. Si un candidat, d'ailleurs estimable, s'est lourdement trompé sur le sens d'un passage de Bossuet, c'est que le sentiment dont était animé l'orateur chrétien lui avait échappé.

Explications d'auteurs anciens. — Les auteurs du programme des lycées choisis pour l'explication étaient, parmi les grecs, Homère, Eschyle, Sophocle, Aristophane, Platon, Démosthène, les moralistes ; parmi les latins, Lucrèce, Cicéron, Virgile, Horace, Tite-Live, Sénèque, Tacite, l'anthologie.

Dans son ensemble, l'explication grecque a été fort passable : sur 36 admissibles, 23 obtiennent une note égale ou supérieure à la moyenne ; la meilleure note est 7 ; mais il y a 7 notes de 6,50, 6,25, 6. Dans les explications les plus satisfaisantes, sans doute, les erreurs de sens, les traductions approximatives n'ont pas manqué, et les 3 moins bonnes sont descendues à 1 et 0,50. Aucun auteur n'a été plus spécialement favorisé : Sophocle a passé de la note la plus élevée à la note la plus basse, de 7 à 0,50 ; Platon, de 6,50 à 1. On peut remarquer seulement que, sauf de rares exceptions, les explications de poètes ont été bien inférieures aux explications de prosateurs. D'étranges ignorances se sont laissé voir : un candidat ignorait jusqu'au sujet des *Nuées* : pour un autre, une scène classique d'*Œdipe roi* était absolument lettre close. Plusieurs ne se servent pas du dictionnaire quand il le faudrait, ou s'en servent mal. Mais, enfin, 7 notes seulement, sur 36, sont au-dessous de 4,50. Il n'y a rien là qui ressemble à une décadence.

Combien nous voudrions pouvoir donner d'aussi bonnes nouvelles du latin ! Mais nous avons le devoir d'être sincères.

Un examen superficiel des chiffres pourrait faire illusion. S'il y a peu d'explications franchement bonnes, il y en a peu de franchement mauvaises : une va jusqu'à 7 (Tite-Live), 2 jusqu'à 6 (Tite-Live encore et Tacite), 6 tombent au-dessous de 4, tout le reste s'échelonne entre 4 et 5,75, aux environs de la moyenne. Mais qu'on y regarde de plus près, on s'aperçoit que, sur 36 candidats, 22 ont mérité une note plus élevée en grec qu'en latin, 2 ont la même note pour les deux langues, et 2 seulement sont mieux notés en latin. Cette statistique est trop significative : le grec se maintient à peu près ; c'est le latin qui baisse.

Et c'est bien tout le latin. Il est vrai qu'ici, comme pour le grec, comme pour le français, on reconnaît que les poètes sont plus particulièrement en disgrâce : sur 14 lectures de poètes, une seule a été notée au-dessus de la moyenne. Lucrèce est visiblement inconnu à quelques-uns : sur 3 notes, 2 mauvaises, dont une est de 0,50 ! Le malheureux Horace n'atteint la moyenne qu'une fois sur cinq épreuves. Le 4e chant de l'*Énéide*, s'il a été lu, n'a pas laissé de trace dans la mémoire du candidat à qui il est échu. Mais les prosateurs, surtout post-classiques, ne sont guère mieux partagés : on ignore les circonstances qui seules permettraient de préciser le sens des discours de Cicéron, et l'on comprend mal Tacite pour ces trop bonnes raisons qu'on connaît mal et sa langue et son temps et les institutions de son pays. Comment pénétrer un historien si l'on ne sait pas l'histoire? J'omets les fautes graves qui proviennent de l'ignorance soit des règles de la grammaire, soit du sens précis des mots. Mais le peu d'habitude du raisonnement est manifeste ; aussi la pleine intelligence des idées comme leur suite logique échappent souvent. Ce qui est surtout choquant et inquiétant pour l'avenir des études latines, c'est le défaut, à peu près universel, de sûreté et de précision. La plupart des candidats tâtonnent, vont au hasard, se contentent de l'à peu près. Ce n'est pas au latin seulement que ce défaut serait funeste, s'il persistait et s'aggravait.

La méthode, du moins, peut être dès à présent rectifiée sur quelques points, car il y a, entre les façons de procéder des divers candidats, certaines différences vraiment excessives. Quelques-uns s'arrêtent à chaque pas, et, dans chaque

phrase, longue ou courte, relèvent les détails un à un; d'où l'absence de perspective. Ne sachant pas faire un choix, ils s'attardent, puis, avertis que l'heure s'avance, ils se pressent, et sacrifient la seconde partie, ou le commentaire final, ou les deux à la fois. D'autres, en plus grand nombre, traduisent d'une seule traite tout le passage proposé et le parcourent comme s'il s'agissait d'un concours de vitesse. Ils s'y engagent sans replacer le morceau dans son cadre, sans en indiquer le sujet et les lignes générales, sans jeter même les yeux sur le contexte, en un mot sans qu'à aucun moment on sache où l'on est et où l'on va. Dans cette course, où ils sèment les erreurs sur leur passage, ils ne se donnent la peine de relever ni la suite des idées, ni les allusions historiques ou littéraires, ni les nuances, ni (quand il s'agit d'auteurs dramatiques) les jeux de scène. Ils attendent alors, docilement, qu'on les invite à reprendre, à rectifier, à préciser tel ou tel point déterminé. Une explication ainsi faite dans une classe ne serait ni intéressante ni instructive.

On peut concevoir une méthode qui évite ces deux excès. Marquer avec soin les articulations, observer les divisions essentielles, jalonner la route. Prenant successivement chaque masse, chaque groupe, le traduire et l'*expliquer* complètement. Il faut, pour cela, savoir répartir entre les différents groupes le temps dont on dispose, et, dans chacun, distinguer l'essentiel de l'accessoire, pour sacrifier celui-ci à celui-là. D'une explication ainsi conçue, le commentaire d'ensemble, qu'il faut avoir en vue dès les premières lignes, sortira de lui-même. Préparé par l'explication tout entière, dont il n'aura plus qu'à dégager l'essentiel, au point de vue du fond et de la forme, il pourra être à la fois bref et substantiel.

Dans la manière de traduire la phrase, il convient également de signaler deux défauts inverses. Les uns, prenant à la lettre l'expression « mot à mot », font invariablement alterner le mot grec ou latin et le mot français correspondant, même quand ils ont affaire à des monosyllabes. Cela est à la fois obscur et informe : c'est traiter une phrase comme on traite un mot quand on l'épelle. L'excès contraire est de dominer la phrase de haut et de la traduire largement et inexactement : on se paie d'à peu près, on se dispense de saisir la construction grammaticale, et, même quand on a

compris, on ne dit pas ce qu'on veut dire. Dans une phrase, comme dans une page, il y a des masses ; une phrase ne se compose pas de mots, mais de groupes de mots naturellement unis. C'est jusque-là que doit aller l'analyse, mais c'est là aussi qu'elle doit s'arrêter. En décomposant ainsi la phrase, on peut donner de chaque groupe une traduction rigoureusement exacte, et cependant laisser voir la structure et le mouvement de l'ensemble, que le « mot à mot » absolu dissimule fâcheusement.

Leçons. — Généralement consciencieuses, les leçons ont prouvé que les auteurs inscrits au programme n'avaient pas été négligés. Trois ont été notées 8, 7,50 et 7 (Que nous apprend le plaidoyer d'Hypéride pour Euxénippe sur les institutions et les mœurs athéniennes ? — La structure et le rythme de la phrase chez Rousseau et chez Chateaubriand. — Comment Sophocle a renouvelé l'*Électre* d'Eschyle); 5, de 6,75 à 6 (Les idylles de Théocrite qui se rapportent à la légende d'Héraklès. — Thucydide moraliste. — Des mœurs électorales à Rome d'après le *Pro Murena*. — L'action dans le *Jeu de l'amour et du hasard*. — Le caractère lyrique des *Confessions* de saint Augustin). Les 14 leçons qui viennent ensuite varient entre 5, 75 et 5 ; les douze dernières, entre 4, 75 et 1, 50 ; mais 3 seulement sont d'une réelle faiblesse. Au total, les leçons bonnes ou suffisantes sont en nombre double des leçons insuffisantes. Le progrès continu des leçons ne se dément donc pas.

La littérature grecque y maintient sa supériorité relative sur la littérature latine, qui pourtant fait meilleure figure aux leçons qu'aux explications : 7 bonnes ou assez bonnes leçons grecques contre 1 faible ; 4 bonnes leçons latines, 2 moyennes, 3 faibles. Mais la littérature française n'a pour sa part que 8 leçons au-dessus de la moyenne, contre 11 au-dessous. La juge-t-on avec une sévérité particulière ? Peut-être ; mais que La Bruyère, Rousseau (pris en lui-même), G. Sand, V. Hugo, n'aient pas donné lieu à une seule bonne leçon, il y a là de quoi surprendre. C'est encore et toujours le sentiment littéraire qui est le point faible. Assez nettement posées d'ordinaire, assez substantielles, bien que les idées personnelles soient rares et que les formules impersonnelles abondent,

les leçons ne pénètrent pas assez dans le sens profond de l'œuvre, et l'on n'en sent point la beauté.

La règle à peu près unique, et souvent oubliée, est de parler comme on parlerait ou plutôt comme on parlera devant une classe. Ceci exclut toute *lecture* de notes écrites, impose la clarté de la composition, la simplicité et la justesse des termes, car le professeur n'est pas tenu d'être éloquent, mais il a pour premier devoir d'épargner à ses élèves les incertitudes et les erreurs, l'exemple contagieux des subtilités faussement littéraires, des expressions non seulement incorrectes, mais vulgaires ou impropres, d'autant plus choquantes qu'elles contrastent avec le style des grands écrivains qu'on juge et qu'on cite. D'autre part, son savoir, sa distinction même, passeraient inaperçus, s'il n'avait ni le ton net et ferme du professeur, ni son regard, qui n'est ni rivé au livre, ni perdu dans le vague, mais se porte droit devant lui, sans effarement, et s'y repose.

Mais plusieurs de ces conseils supposent une éducation *pédagogique* antérieure? Loin de le nier et d'écarter avec dédain cette « pédagogie » dont plus d'un secondaire affecte encore de sourire, je me tiens pour obligé de le dire : nos candidats manquent presque absolument de préparation professionnelle.

Conclusion sur les épreuves orales. — Leur parole est en général peu nette, sans vigueur. Chez ceux qui parlent le mieux, sauf quelques exceptions, le ton est plus de conférenciers que de professeurs, et peu propre à agir sur les élèves moyens, leurs idées ne sont pas assez simplifiées et appropriées à l'enseignement.

Des explications, je l'ai montré, toute méthode est souvent absente. Malgré les efforts de quelques-uns pour serrer de plus près les textes, ce que doit être la lecture expliquée, dans les programmes et la pratique modernes, est mal compris encore. On hésite entre n'expliquer rien et expliquer tout. Le style des écrivains est trop souvent laissé en dehors des observations. Les poètes ne sont pas expliqués en tant que poètes, et même la forme métrique, dans les morceaux qui leur sont empruntés, n'est pas étudiée.

Dans les conditions présentes du concours d'agrégation,

nous ne pouvons demander que des indications sommaires sur la façon dont les futurs professeurs utiliseraient les textes expliqués pour la culture historique, esthétique ou morale de leurs élèves; mais ces indications même manquent trop souvent (et non pas seulement pour les textes grecs ou latins), ou bien le commentaire présenté n'est qu'une paraphrase confuse et inutile du texte expliqué, d'où rien ne se dégage d'essentiel et qui ne précise rien. Pour les textes français en particulier, le commentaire, naturellement un peu plus abondant, n'est pas lié de façon assez intime à l'explication même du texte; l'explication n'est pas assez précise et pénétrante pour fournir les éléments d'un commentaire qui devrait, semble-t-il, jaillir de l'explication même; en sorte que l'explication imprécise et sans choix se continue par un commentaire superficiel.

Les candidats, et les professeurs chargés de les assister dans la préparation du concours, se rendent-ils un compte exact du rôle que doit jouer l'explication des textes dans l'enseignement, et de la place qui lui doit être réservée à l'agrégation? Pour les uns nous inclinons à répondre négativement; pour les autres, nous ne savons. En tout cas, les uns et les autres ne nous en voudront pas d'avoir rappelé leur attention sur ce point essentiel.

Les conditions où sont placés les candidats pour la *préparation des explications grecques et latines* ne sont pas entièrement favorables. 1° Le rapprochement dans une matinée de l'explication grecque et de l'explication latine pour un même candidat ne va pas sans fatigue pour celui-ci et la fréquente infériorité des explications latines peut en dépendre en partie. — 2° La préparation de 30 minutes est un peu courte; l'on ne peut guère songer à diminuer la longueur du texte proposé: trop court il risquerait de ne pas donner matière au commentaire; — l'usage (trop nécessaire, semble-t-il), du dictionnaire est une cause de perte de temps; — les 30 minutes sont le plus souvent employées à la préparation d'un mot à mot brutal, le temps manque pour la préparation d'une interprétation plus délicate, pour l'intelligence de l'intérêt qui offre le texte proposé dans l'ensemble de l'œuvre à laquelle il est emprunté, plus encore pour la préparation du commentaire : celui-ci est le plus souvent improvisé devant le

jury. Il sera peut-être nécessaire d'augmenter le temps de préparation, en avertissant les candidats que l'on exigera d'eux un commentaire et qu'ils sont dans l'obligation de l'avoir préparé.

Enfin, pour le jugement définitif à porter sur les candidats, il serait au moins utile que le jury fût mis en possession de renseignements aussi faciles à se procurer que les notes de stage et les rapports sur les diplômes d'études supérieures. Pour les chargés de cours, la communication d'autres notes serait d'autant moins impossible que le Ministère est représenté dans le jury par un de ses inspecteurs. Faute de ce dossier élémentaire, nous avons en face de nous des inconnus dont nous réglons la destinée avec conscience, certes, mais avec une conscience parfois inquiète.

Agréez, Monsieur le Ministre, l'expression de mon profond respect et de mon entier dévouement.

FÉLIX HÉMON.

LE PROBLÈME PREMIER DE LA PÈDAGOGIE MORALE

Dans nos *Études de morale positive* (p. 515-516), nous avons essayé de montrer que c'était une supériorité, pour une doctrine morale, une marque de vérité et une garantie de sincérité, que de rapprocher le plus possible la théorie de l'éducation, et de permettre à l'éducateur de ne faire appel qu'aux principes mêmes sur lesquels la philosophie aura fait reposer sa conception et son interprétation de la moralité. Cet avantage, nous avons cru pouvoir le revendiquer pour une morale fondée sur le Bien social, puisqu'une telle morale n'aurait à invoquer, dans l'éducation, aucun motif indirect ni extrinsèque, mais ces motifs mêmes et ceux-là seuls qui correspondent aux fins que cette théorie, appuyée sur l'observation, assigne à la moralité.

Cette thèse, que nous n'examinerons pas ici au point de vue particulier de cette doctrine, suscite un problème général que nous avons peut-être tranché trop hâtivement, et que nous voudrions dégager ici dans toute sa netteté. Il s'impose à toutes les doctrines, car c'est en somme le problème de rapports entre la vérité morale et la pratique pédagogique.

Qu'on nous permette de donner d'abord de ce problème une formule un peu abstraite et un peu abrupte, mais propre à mieux faire ressortir la difficulté que nous visons.

La moralité consiste, pensons-nous, à savoir obéir à certains motifs spécifiquement moraux, tirés de l'excellence même des fins proposées. Comment dès lors *former* la moralité ? Fera-t-on appel à des motifs proprement moraux ? Mais, par hypothèse, ils n'existent pas encore. Mettra-t-on alors en jeu des motifs étrangers à la moralité ? Mais alors en quoi aurait-on vraiment formé cette moralité ? N'en aura-t-on pas même, dans bien des cas, retardé l'avènement en utilisant et par conséquent en consolidant ces tendances (crainte, sensua-

lité, vanité, etc.) étrangères et même contraires à la moralité?

Faudra-t-il donc attendre que l'expérience fasse naître peu à peu le sens moral par une adaptation spontanée? Mais, outre que ce serait simplement reculer la difficulté, puisqu'il faudrait poser de nouveau le même problème pour l'ensemble de l'humanité, il est bien clair que cela équivaudrait à déclarer impossible toute pédagogie morale : chaque individu aurait toujours à recommencer pour son compte les mêmes efforts qu'ont dû faire ceux qui l'ont précédé, sans qu'une génération puisse jamais profiter des acquisitions morales des générations antérieures. Admettra-t-on, par opposition à cette solution pessimiste, que la moralité est, en un sens, innée, et que le motif moral est par conséquent d'emblée à la disposition de l'éducateur? Cette solution optimiste est, on le sait, admise par plusieurs écoles, et en particulier par Kant. Mais, l'admettre, c'est peut-être se payer de mots et s'exposer à bien des démentis de la part des faits. Cette manière commode de supposer la difficulté résolue d'avance, ne risque-t-elle pas d'ailleurs, sous prétexte de rendre la pédagogie morale possible, de la faire du même coup apparaître comme inutile?

Il faut bien que la difficulté soit soluble, puisqu'en fait l'humanité est arrivée à la moralité, qu'elle y fait de constantes acquisitions, et que l'individu normal se l'assimile sans avoir tout à recommencer. Mais il faut bien aussi que cette difficulté soit très réelle pour que s'expliquent et l'extrême lenteur du progrès moral dans l'humanité, et l'imperfection relative de la pédagogie morale.

Je prétends moins ici résoudre un pareil problème que le poser avec quelque précision. Car y répondre complètement ce serait faire à la fois la théorie psychologique et sociologique de la moralité, et celle de la pédagogie morale.

I. — *L'état normal ou rationnel* de la volonté en général, et de la volonté morale en particulier, est, pensons-nous, celui dans lequel le vouloir s'attache aux objets mêmes de l'action ou à ses conséquences directes, au lieu de se déterminer par des raisons étrangères ou *extrinsèques*. En d'autres termes c'est le cas d'une volonté où les *fins* et les *motifs* des actes sont aussi voisins que possible. Pour toute activité, on constate

que c'est dans ces conditions que la volonté est, en elle-même, le plus énergique et le plus stable, et que du même coup la réussite est la plus parfaite.

L'enfant, en qui le goût des études est réel, qui s'intéresse à ce qu'il apprend, outre la satisfaction qu'il éprouve et qui le soutient, arrive à des résultats très supérieurs à ceux de l'élève qui, même avec une louable docilité, ne fait qu'obéir à une contrainte extérieure, ou à des motifs extrinsèques de crainte ou de vanité.

L'ouvrier qui a du goût pour son métier est celui qui, objectivement, produit pour les autres le meilleur travail, et qui, aussi, subjectivement, tire de son activité professionnelle le plus grand perfectionnement de ses facultés.

Il n'y a pas de raison pour qu'il n'en soit pas de même pour l'activité morale. Et c'est un fait qu'une moralité dont les motifs restent extrinsèques ou indirects, ne nous paraît présenter, ni en elle-même autant de valeur, ni pour les autres les mêmes garanties que dans le cas contraire. C'est une idée de ce genre que Kant empruntait au sens commun, quand il déclarait qu'un acte n'est vraiment moral que s'il est motivé par le seul respect pour la loi morale. Mais il faussait complètement cette idée par son interprétation étroite, car le vrai respect de la loi morale est celui qu'inspirent les *raisons mêmes de la loi* et le prix que nous attachons à ce qu'elle prescrit. Or, c'est précisément ce que Kant prétendait nier. Supposez qu'un homme vienne vous dire : Je n'attribue aucune valeur intrinsèque à la liberté, à l'honneur, à la propriété d'autrui; je ne m'y intéresse pas. Cependant je les respecterai par souci de ma dignité, au nom de l'universalité formelle de la règle, en vue de la vie future, par crainte ou par amour de Dieu, etc. (tous motifs *extrinsèques*). Cet homme vous paraîtrait d'abord être dans un état d'esprit incohérent et instable, mais surtout vous n'auriez en lui qu'une médiocre confiance, à peine supérieure à celle que vous inspirerait l'homme dont l'honnêteté se réduirait à la peur du gendarme. Vous ne le prendriez ni comme ami, ni comme associé, ni comme administrateur. Qui consentirait à épouser une personne qui ne lui donnerait que des gages aussi indirects de sa fidélité?

Il y a d'ailleurs à cette défiance une bonne raison. C'est

que, dans ce cas, le lien établi entre le motif qu'on invoque comme fondement de la moralité, et la règle que l'on suit ou les actes que l'on s'impose, est un lien indéfinissable, indéterminé, et par conséquent précaire, *en réalité un lien nul* dont l'apparence résulte de la seule *habitude*. Il serait par exemple à peu près impossible d'expliquer pourquoi la volonté de Dieu, la sanction de la vie future ou même la dignité personnelle devraient nous interdire la polygamie ou le suicide, sinon parce qu'on admet *par avance*, que pour des raisons *intrinsèques* plus ou moins obscures, ce sont là des choses moralement condamnables; et si ces raisons étaient éclaircies, les raisons extrinsèques deviendraient inutiles. Ainsi, à la question : Pourquoi doit-on faire ceci ou cela, celui qui ne répond qu'en invoquant des motifs extrinsèques *ne fournit aucune réponse réelle*. Il laissera donc l'intelligence aux prises avec le doute, et la volonté désarmée contre la tentation.

Quand nous disons que la volonté normale s'inspire des choses à faire, nous ne prétendons nullement que cette volonté doive être pour cela fragmentée, éparpillée à l'infini en décisions « matérielles » indépendantes les unes des autres. C'est une pensée qu'on nous a prêtée[1] et que nous n'avons jamais eue. Elle n'est nullement impliquée dans notre thèse. Car si, pour bien faire, il faut s'intéresser à ce qu'on fait, cela n'exclut en aucune façon l'idée que la fin immédiate puisse être englobée dans des fins plus lointaines et plus vastes jusqu'aux limites de la perspective accessible. Une volonté dirigée par des motifs intrinsèques n'est pas forcément une volonté dispersée et inorganique. Mais nous maintenons qu'il faut un lien *réel*, représentable et autant que possible connaissable entre les motifs et les fins, alors que l'éducation morale de l'individu et de l'humanité repose d'ordinaire sur des motifs absolument *à côté*. Si lointaines, si complexes, si estompées que soient les images d'une famille heureuse, d'une société prospère et juste, elles ont pourtant un lien concret

1. Delvolvé, *Revue de Morale et de Métaphysique*, juillet 1908, p. 516-518. M. Delvolvé voudra bien remarquer que nous avons même combattu cette idée et rétabli, d'une certaine manière, contre M. Lévy-Bruhl, l'unité du problème moral, et la nécessité d'un centre de perspective en morale. Voir nos *Études de Morale positive*, en particulier p. 138, p. 269, etc. Notre doctrine de la spécificité du point de vue moral devait suffire à prévenir un tel contresens.

avec mes actes moraux les plus particuliers, alors que tout lien de ce genre disparaît dans la plupart des formes de la morale religieuse. C'est l'absence de ce lien qui rend toujours précaire la discipline de cette dernière.

Il est par conséquent impossible à une pédagogie morale rationnelle et prévoyante de considérer comme normal un tel état de la volonté, et elle devra viser à réaliser celui où, au contraire, les *motifs et les fins seront en quelque sorte confondus*. Car c'est alors seulement que la volonté est le moins exposée ou à s'égarer vers des fins sans valeur réelle, — ou à rester sans énergie à l'égard des fins nécessaires.

II. — Il semble donc désirable que l'éducation morale s'appuie toujours sur les *motifs vrais* des devoirs qu'elle propose à l'enfant. Il faut pourtant se rendre à l'évidence : cette règle ne saurait être rigoureusement ni surtout immédiatement observée.

Déjà l'histoire même de la moralité nous avertirait que ce n'est pas ainsi que l'humanité a procédé en fait. Presque toute l'éducation morale de l'humanité s'est faite autour de représentations inexactes des fins réellement poursuivies par elle, et au nom de *motifs faux*, comme le serait la crainte du loup-garou. Ainsi, en gros, l'humanité est arrivée à vouloir et à prescrire ce qu'il fallait, mais elle l'a presque toujours voulu ou prescrit au nom de raisons *extrinsèques* ou même absolument *fictives*. C'est pourquoi le sociologue n'expliquerait vraiment pas, les trois quarts du temps, l'existence des règles morales qu'il constate chez un peuple, s'il n'invoquait que les motifs conscients au nom desquels ce peuple les observe. Et cependant ces motifs sont bien, psychologiquement, une partie au moins des forces morales qui assurent l'observation de ces règles.

Il n'y a donc pas à nous étonner que l'éducation individuelle reproduise en très grande partie ce même processus, et nous sommes, par cette vaste expérience, invités à quelqu'indulgence pour notre pédagogie, si dans bien des cas elle se montre incapable de procéder autrement.

L'analyse psychologique d'ailleurs nous le fera aussi comprendre. Comment inciterait-on un enfant, par exemple, à apprendre ce que nous voulons qu'il apprenne ? Il ne sentira

le charme de la musique, l'intérêt des mathématiques, que lorsqu'il sera devenu, si peu que ce soit, musicien ou mathématicien. Ce n'est que lorsqu'il aura pris de même une certaine habitude de la propreté que la malpropreté lui répugnera. C'est pourquoi tous les rudiments sont ingrats : on ne peut y être soutenu par l'attrait des résultats que, plus ou moins tardivement, ils permettront d'obtenir. A plus forte raison il n'en peut être autrement quand il s'agit de la fonction morale, la plus désintéressée. C'est, remarquait déjà Aristote, l'homme vertueux qui seul peut vraiment sentir le prix de la vertu.

A ces raisons tirées du mécanisme du sentiment se joignent des difficultés d'ordre intellectuel. Si, comme nous le pensons, les *motifs vrais* de la discipline morale sont tirés des nécessités de la vie sociale et de la valeur qu'elle a pour tout homme, comment se flatter que ces raisons puissent être directement comprises par l'enfant, qu'il se représente, — ce que tant d'adultes sont incapables de faire — ce système complexe d'actions et de réactions qu'on appelle une société, et le rôle que doit y jouer chaque individu ?

En présence de telles difficultés, qu'aggrave encore l'ignorance ou l'incertitude de l'éducateur lui-même sur les véritables fins de l'éducation morale, l'empirisme pédagogique n'a guère employé jusqu'ici que deux solutions, combinées ou diversifiées à l'infini :

1° *La création de motifs extrinsèques*, tantôt absolument *faux* (dont le Croquemitaine est le type grossier) ; tantôt simplement *factices* (les châtiments et les récompenses) ;

2° *La suppression de tout motif explicite*, c'est-à-dire le simple appel à *l'autorité*, ce *il faut* pur et simple que Kant considère, bien à tort, comme la forme vraie de la moralité.

La première solution a des inconvénients si évidents que nous ne croyons pas nécessaire de les analyser en détail ; peut-être les résumerait-on en disant qu'elle tend presque autant à empêcher qu'à obtenir la vraie moralité. Sans doute on peut vraisemblablement admettre que le caractère insuffisant ou même contradictoire de cette première solution est atténué, dans la réalité, par l'apport héréditaire de l'enfant. De même qu'il apprend à parler parce qu'il sait pour ainsi dire d'avance, d'un savoir organique et inconscient, *ce que*

c'est que parler, de même on peut admettre qu'il apporte avec lui une disposition à recevoir les suggestions imaginatives, et même à accepter, et à interpréter autrement que comme une pure oppression physique, les contraintes extérieures, à l'aide desquelles on essaye de le conduire dans les voies d'une certaine moralité. Pourtant, nous l'avons montré, le problème n'est point factice ; et l'on voit plus particulièrement ici que plus la réflexion est avancée, plus l'autonomie de caractère s'accentue, plus aussi les motifs *faux* et les motifs *factices* deviennent inacceptables, plus ils révoltent même contre ce qu'ils prescrivent celui qu'ils prétendaient diriger. Or la tâche de l'éducateur n'est-elle pas de développer cette réflexion et cette autonomie ? Dans ce système la fin et le moyen sont donc en contradiction.

La seconde solution serait en elle-même très supérieure. Mais en raison de l'espèce de paradoxe psychologique qu'elle implique, elle est en réalité incapable de se soutenir par elle-même, sans appeler à son aide la première méthode, à moins de se réduire à la simple *suggestion*. On sait combien, dans sa théorie même, la morale du « devoir pur » a eu de peine à se passer de l'idée de sanction, c'est-à-dire à éviter d'introduire un motif factice, après avoir prétendu se passer même des motifs vrais.

III. — Tels sont exactement, à mon sens, les termes du problème que la pédagogie morale rencontre à son point de départ.

C'est pour en tourner la difficulté qu'on a sans doute été amené à affirmer l'innéité de la faculté morale, dans l'humanité et dans l'individu. Mais cette solution reste purement verbale et ne représente à peu près rien de réel, *sinon la difficulté même*, c'est-à-dire qu'elle ne consiste guère qu'à nier la transmissibilité de la conscience morale par l'éducation. On est réduit à supposer qu'elle préexiste *intérieurement*, quant à *l'essence*, et quant à la *forme*, pour expliquer comment l'éducation pourra, *du dehors*, la développer, quant à ses *applications*, à sa *matière*. Mais on sera toujours obligé dans cette doctrine à réduire l'élément inné de la moralité à quelque chose de si vague et de si général, à un germe si ténu et si insaisissable, qu'en réalité une pareille hypothèse

ne fournit qu'un secours purement apparent, et qu'elle semble plutôt destinée à permettre à l'éducateur de passer outre et de commencer, sans trop d'inquiétude sur la possibilité du résultat, l'œuvre pratique de l'éducation. Encore serait-il fâcheux qu'il s'aveugle sur les conditions premières d'une pareille œuvre.

D'autre part, l'expérience et l'analyse psychologique confirment que cette transmission éducative de l'acquis moral de l'humanité est en effet très limitée. Alors que l'accumulation des progrès dans le domaine de la connaissance est relativement aisée, le progrès moral est très lent, surtout parce que rien ne saurait, dans la formation d'une volonté et d'un caractère, remplacer l'effort personnel, l'expérience directe, la pratique de la vie. Et c'est pourquoi le principal facteur de l'éducation morale est sans doute le milieu même, familial, scolaire ou social, où la vie de chacun est appelée à se développer. La pédagogie morale proprement dite ne peut avoir d'autre prétention que de rendre plus prompt, et surtout moins dangereux, pour l'individu et pour la collectivité, cet apprentissage direct de la vie. Mais, entendue au sens le plus large, elle ne saurait se désintéresser de cet ensemble énorme d'opérations sociales et politiques, qui, prenant le problème par l'autre bout, préparent non pas l'individu pour son milieu, mais le milieu pour l'individu.

Résoudre intégralement le problème que nous venons de définir, ce serait donc au fond découvrir d'abord et exposer tout un système de pédagogie morale, et même aller jusqu'à concevoir et à décrire toute une organisation de la famille et de la société. Nous voudrions seulement, en corrélation avec les indications qui précèdent sur la nature de la difficulté, définir quelques règles de méthode.

Le principe doit en être, suivant nous, de tendre à réaliser ce que nous avons appelé l'état normal de la volonté, c'est-à-dire la *fusion psychologique des motifs et des fins*, d'éviter, ou tout au moins de faire cesser le plus tôt possible cet écart que nous avons vu se produire entre eux si naturellement au début. De cette règle découleront les suivantes :

A. *Négativement* :

a) *Dans l'ordre du sentiment*, il faudra éviter d'appuyer les prescriptions édictées sur des sentiments et des tendances

que l'éducation morale doit, d'autre part, s'efforcer de refréner, et qui tendent à déprimer le caractère ou à affaiblir la volonté (peur, sensualité, vanité). L'éducateur doit à la fois, tâche paradoxale, dominer la volonté qu'il dirige, et cependant la fortifier. On se souviendra qu'utiliser un sentiment, un désir, c'est l'exciter, l'encourager ; il y a une réelle contradiction à promettre à l'enfant des friandises s'il accomplit bien sa tâche, tandis que d'un autre côté on s'efforce de combattre sa gourmandise.

On prendra garde ensuite que toute liaison trop visiblement factice entre les actes commandés et les sanctions est propre à retarder plutôt qu'à former la volonté directe de ces actes, en donnant à l'enfant cette impression qu'il n'existe pas de *motif intrinsèque* suffisant de ces prescriptions, et que, le jour où cesserait l'intervention artificielle de l'éducateur, il pourrait sans inconvénient s'en affranchir.

b) *Dans l'ordre intellectuel*, on évitera également l'appel à des *motifs faux*, c'est-à-dire tirés de croyances fausses, ou, ce qui revient pratiquement au même, de croyances qu'on sait ne pouvoir jamais justifier. Dès que le doute, inévitable dans ces conditions, commandé même par le devoir de sincérité, atteindrait ces croyances, elles entraîneraient dans leur chute les convictions morales qu'on en aurait imprudemment rendues solidaires. La plupart des croyances religieuses sous leur forme populaire rentrent dans ce dernier cas.

B) *Positivement.*

a) On accordera la préférence aux sentiments qui, sans avoir encore de lien direct avec les commandements qu'on donne à l'enfant sont par eux-mêmes homogènes à ceux que la moralité vraie requerra (respect et affection pour les parents, les maîtres, les camarades, appel à cette considération sociale élémentaire : « si tout le monde en faisait autant », sentiment d'égalité, etc.). La vanité elle même avec ses diverses nuances, bien qu'à un rang inférieur, ne sera pas sans doute à exclure absolument, car elle comporte déjà un minimum de sentiment social, la considération de l'opinion d'autrui.

Je ne ferai que poser ici la question de la nature et de la valeur du sentiment de la *dignité personnelle* dont quelques-uns font le sentiment moral par excellence. Il me semble, pour mon compte, qu'il est plutôt l'effet de la moralité acquise,

qu'il n'est un motif de nature à la faire acquérir. Avoir le sentiment de sa dignité de personne morale, qu'est-ce donc, sinon sentir qu'on a une fonction supérieure à accomplir, qu'on est l'organe de quelque grande fin — et non pas qu'on est une « fin en soi »? Comment dès lors fonder sur ce sentiment de dignité le pouvoir d'accomplir cette fonction, c'est-à-dire la moralité même, et n'est-ce pas mettre la charrue avant les bœufs?

b) Enfin on reconnaîtra qu'à côté de la préparation morale directe il y a une préparation morale indirecte. Car on a peut-être plus fait pour la bonne tenue morale d'un homme en développant en lui l'ensemble des facultés et des capacités, physiques, affectives, intellectuelles, professionnelles qui lui permettent de se suffire et de se tirer d'affaire, les goûts délicats qui lui assurent d'honnêtes ou nobles distractions et le détournent des passions malsaines, qu'en lui inculquant quelques principes ou quelques règles de morale proprement dite, sans lui donner aucune garantie contre les difficultés de la vie ni aucune force contre ses tentations.

Et c'est ainsi que l'Éducation morale, en un sens, domine et contient l'éducation tout entière.

GUSTAVE BELOT,
Professeur de Philosophie au lycée Louis-le-Grand.

SUR L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE EN MATHÉMATIQUES ÉLÉMENTAIRES

Réponse à M. Roustan

L'article que j'ai fait paraître dans cette *Revue* en décembre 1907, m'a valu, dans la *Revue de Métaphysique*, juillet 1908, une réponse de M. Roustan, professeur de philosophie au lycée de Bordeaux. Je l'ai lue avec une émotion profonde, et deux raisons me font un impérieux devoir d'y répondre avec quelque étendue. D'abord, à certains égards, il a raison, et je tiens d'autant plus à le reconnaître, que son sentiment — je le sais par des entretiens et des correspondances privées — est partagé par plusieurs de ses collègues. Ensuite, sur divers points, j'ai été imparfaitement compris, par ma faute d'ailleurs, et je dois m'expliquer plus complètement.

Ma réponse se présentera en deux parties, car notre différend porte sur deux sortes de questions : questions de doctrine philosophique, qui seront à leur place dans la *Revue de Métaphysique*, où son article a paru ; questions d'enseignement philosophique, dont je m'occuperai ici.

Je remercie tout d'abord M. Roustan de la forme courtoise et même flatteuse qu'il a donnée à ses critiques. Les miennes étaient plus brutales. En relisant mon article, je reconnais que, malgré les précautions du début, la forme en est souvent impérative, et que mes collègues de l'enseignement secondaire pouvaient s'en formaliser. Je déclare ici qu'en dépit des apparences, je suis sincèrement, *effectivement* respectueux de la liberté intellectuelle. Comme examinateur, je me fais une règle constante de juger les candidats et non leurs maîtres, et d'admettre impartialement toutes les doctrines, même les plus contraires à mes convictions personnelles. J'ajouterai qu'il ne m'est guère possible de faire autrement. Pour supporter la fatigue écrasante des examens de Saint-Cyr, il faut une forte dose de santé, non seulement physique, mais aussi intellectuelle et morale. Les premiers jours, on se possède sans difficulté ; bientôt, la fatigue amène un peu d'énervement ; mais cela ne saurait durer : on n'y résisterait pas. La monotonie même de l'examen, le cercle étroit dans lequel on se

trouve enfermé, le retour incessant des mêmes formules toutes faites et des réponses attendues, produisent spontanément un état de complète indifférence. Rien n'irrite, rien ne choque, rien ne surprend. On n'a pas trop de toutes les ressources de sa pensée et de son attention pour distinguer les candidats les uns des autres (ils semblent tous pareils), pour traduire leur diversité en inégalité et en trouver l'expression numérique.

L'examen terminé, j'ai pensé que, sans mettre sur le compte des professeurs les ignorances et les sottises des candidats, la fréquence de certaines lacunes et de certaines erreurs pouvait être utile à signaler. Il ne s'agit nullement d'un « contrôle de l'enseignement secondaire par l'enseignement supérieur »; ce contrôle, qui paraît désirable à M. Roustan, serait peut-être difficile à faire accepter par beaucoup de ses collègues. En tout cas je me défends d'avoir voulu l'exercer, et ne me soucie nullement d'en être chargé. Les deux ordres d'enseignement sont indépendants; le supérieur succède au secondaire, sans prétendre aucunement le régir. Ce que j'ai énoncé en « formules autoritaires », mon intention n'était point de l'imposer, mais de le proposer. Il faut sous-entendre à toutes les lignes de mon article ce que je déclare aujourd'hui explicitement : Ceci est mon opinion personnelle; vous avez le droit d'en avoir une autre.

Je ne me suis pas borné à regretter des lacunes et des erreurs. J'ai indiqué la manière de combler les unes et de rectifier les autres, et ainsi j'ai paru à quelques-uns décréter des doctrines obligatoires comme un théologien formule des dogmes. Je vous prie, mes chers collègues, de croire que mes intentions étaient pures, de ne voir dans tout cet article que des suggestions dont vous ferez votre profit si vous voulez, mais que vous êtes libres de dédaigner. C'est précisément pour éviter de faire la leçon aux professeurs de l'enseignement secondaire, que — sauf pour la dernière question, celle de la patrie, qui avait besoin de développements, et sur laquelle je serai encore obligé de revenir, — je me suis abstenu d'entrer dans les détails. Je parlais à des professeurs de philosophie qui doivent comprendre à demi-mot. Je n'ai pas songé qu'un homme qui donne ses raisons tout au long et par là-même accepte et provoque la discussion, n'a pas l'air de dogmatiser, comme il arrive à celui qui condense des conclusions en formules. Mais, mes chers collègues, votre liberté intellectuelle reste entière, et, quand je le voudrais, je n'aurais aucune prise sur elle. Si je me suis donné des airs de monter en chaire ou de m'asseoir sur le trépied, c'est tant pis pour moi et non pour vous. Je me suis rendu ridicule, et, que je le veuille ou non, vous restez libres.

Comme le dit M. Roustan : « les formules autoritaires abondent

dans mon article. » Je m'efforce d'exprimer ma pensée avec toute la netteté et la fermeté possibles. Le résultat de cet effort est souvent une « formule autoritaire » ; mais cette formule n'exprime que mon opinion. Vous avez, bien entendu, le droit, et vous n'avez pas besoin que je vous permette expressément d'être d'avis différent.

II

Il me faut maintenant répondre à M. Roustan sur quelques points spéciaux.

Malgré ma prédilection pour la logique formelle, si marquée que je me la reproche presque comme une passion dangereuse, je crains qu'on ne perde son temps et sa peine à faire sur le syllogisme deux ou trois leçons, ou trop superficielles pour être utiles, ou trop condensées pour être comprises et assimilées. Si l'on veut enseigner les figures et les modes, il faut sans doute en pousser l'étude assez loin pour aboutir à un résultat, et je n'en vois guère de plus rapproché que celui-ci : savoir quelle est l'essence des trois formes d'argument qui correspondent aux trois figures. La scolastique n'y parvenait pas ; la Logique de Port-Royal s'efforce d'abréger ces longues et pénibles études, de les condenser en un manuel exigu pour gagner du temps, mais elle conserve les procédés extérieurs et artificiels des scolastiques. En combinant trois à trois des propositions qui peuvent être de quatre sortes, on obtient 64 combinaisons ; telle règle en exclut tant, telle autre tant, si bien qu'il reste dix modes concluants, dont quelques-uns se rencontrent dans deux figures. Tout cela n'est-il pas vain ? On a défini les figures par la place du moyen terme. et comme il peut être placé de quatre manières, on a posé ainsi le problème tout artificiel de la 4e figure. Au lieu de considérer la *place* du moyen terme, ne vaut-il pas mieux en considérer la *fonction* ? On est conduit alors aux résultats suivants :

La première figure consiste soit à attribuer à un sujet S une qualité P parce que cette qualité P convient universellement à un *genre* M qui contient le sujet S, soit à exclure d'un sujet S une qualité P, parce que cette qualité est exclue universellement du genre M qui contient le sujet S.

La deuxième figure consiste à exclure un sujet S d'un genre P, soit parce qu'il a un *caractère* M que le genre P ne présente jamais, soit parce qu'il n'a pas un caractère M que le genre P présente toujours.

La troisième figure consiste à juger ou bien que, deux caractères P et P′ convenant séparément à un même *sujet* M, et l'un au

moins s'y rencontrant universellement ou constamment, il y a nécessairement quelque sujet où ils sont l'un avec l'autre, ou bien que, de deux caractères P et P′ l'un convenant, l'autre ne convenant pas à un même sujet M, et l'un d'eux au moins étant universellement affirmé ou exclu de ce sujet, il y a nécessairement quelque sujet où l'un est sans l'autre.

Il est aisé de tirer de ces formules les divers modes de chaque figure, et aussi certaines propriétés de chacune d'elles, par exemple que, dans la première, la majeure est toujours universelle, la mineure toujours affirmative.

Si deux ou trois leçons suffisent pour faire comprendre cela à des élèves, elles n'auront pas été sans profit. Reste à savoir s'il n'aurait pas mieux valu réserver un temps si parcimonieusement mesuré à des besognes plus urgentes.

Voilà ce que j'avais voulu donner à entendre en quelques lignes assurément beaucoup trop brèves. Mon excuse, c'est que je croyais les idées de M. Lachelier familières à tous mes lecteurs.

Or c'est justement M. Lachelier que m'oppose M. Roustan. Et il ne me servirait de rien de défendre ici mon opinion ; car, dit M. Roustan, « admettons même que M. Goblot ait raison contre M. Lachelier dont nous préférons la thèse, il reste que les professeurs de lycée pourront avoir fait de très bonnes leçons sur le syllogisme, même quand ils n'auront pas enseigné ce que M. Goblot leur demande expressément d'enseigner ».

Qu'y a-t-il dans l'article auquel M. Roustan me renvoie ainsi que dans d'autres écrits célèbres du même maître? Précisément un exposé des trois formes différentes de liaison logique que représentent les trois figures. Si vous préférez les formules de M. Lachelier, si vous croyez pouvoir faire pénétrer dans l'esprit des élèves cette belle théorie sans altérer la délicatesse des nuances ni la précision des détails, je m'incline. Je n'en demandais pas tant.

D'ailleurs, je ne suis pas sûr qu'il y ait un dissentiment réel entre M. Lachelier et moi. J'ai dit que, dans la première figure, le moyen terme est un genre, que la fonction de la mineure est d'introduire le petit terme dans l'extension du moyen, et que c'est parce que le grand terme convient à toute l'extension du moyen (ou en est exclu) qu'il convient au petit terme (ou en est exclu). Je n'ai pas dit autre chose, et cela, je doute que M. Lachelier le conteste.

M, Lachelier proteste contre la conception des scolastiques et de beaucoup de logiciens, qui ne voient dans le jugement et dans dans le syllogisme que des rapports d'inclusion ou d'exclusion des termes. Moi aussi. Mais il n'a jamais soutenu que les rapports d'extension n'aient aucun rôle dans le raisonnement. Il y a cer-

tainement des syllogismes de la première figure où le moyen terme est expressément entendu comme un genre :

Tous les cétacés sont mammifères ;

Les baleines *se rangent dans l'ordre des* cétacés ;

Donc les baleines sont mammifères.

M. Lachelier reconnaît l'existence de tels syllogismes, en une phrase du début : « Sans doute il y a des cas, en histoire naturelle pas exemple, où l'objet qu'on se propose en parlant d'un être est de le classer. » Il n'en parle que pour les mettre hors de cause, et s'occupe spécialement des propositions dont le prédicat est un attribut, des « jugements d'inhérence ».

Mais un jugement d'inhérence peut très bien servir à introduire un sujet dans un genre. Il y a deux manières de désigner un genre. On peut, après en avoir déterminé les limites, le baptiser ; cette imposition d'un nom conventionnel est la définition nominale. Mais on peut aussi faire l'économie d'un nom, et désigner le genre par une de ses qualités, pourvu qu'elle soit commune et propre. Et si cette qualité apparaît comme un prédicat dans la mineure, elle devient nécessairement dans la majeure une désignation générique. Le sujet de la majeure n'est pas : *la qualité M*, mais bien *tout ce qui a la qualité M*, c'est-à-dire *la totalité du genre qu'on peut désigner par la qualité M*. Et comment la majeure pourrait-elle être universelle, si l'on s'interdisait de prendre en considération l'extension du sujet?

Il y a cependant des jugements d'inhérence dont le prédicat n'a aucunement, et ne peut pas avoir la signification d'une dénomination générique. Tel est l'un des exemples de M. Lachelier : *Tous les membres de cette famille sont instruits.* « On est fort loin de penser que les êtres instruits forment une classe et que ces personnes en fassent partie. » On est homme ou on ne l'est pas ; il y a des caractères décisifs qui rangent un être au nombre des hommes ou l'en excluent. Mais comment décider qui est instruit, et qui ne l'est pas, qui est sage, vertueux, fort, grand, etc. et qui ne l'est pas? Il n'y a pas de limite assignable entre les sujets auxquels ces qualités conviennent et ceux auxquels elles ne conviennent pas.

Or justement, — et ceci est une confirmation — de tels attributs sont impropres à jouer le rôle de moyen terme dans un syllogisme de la première figure. Je défie M. Roustan de formuler un syllogisme en Barbara ou en Darii avec le mot *instruit* comme moyen terme. Ou, s'il y réussit, ce sera au moyen de quelque addition ou restriction, énoncée ou sous-entendue, qui détermine l'extension de ce terme. La majeure, en effet, est impossible : aucune qualité ne peut être affirmée universellement du sujet

instruit tant qu'il n'y a pas de critère pour distinguer qui est instruit, qui ne l'est pas, tant que la qualité *instruit* n'a pas été définie, circonscrite de manière à devenir la désignation d'un genre.

Je ne pense pas que M. Lachelier soit d'un avis différent. M. Roustan m'objecte cette phrase : « pour ranger un être dans une classe plutôt que dans une autre, il faut avoir une raison, et cette raison ne peut être qu'une *manière d'être* qui lui soit commune avec les autres membres de cette classe », dans laquelle il souligne les mots *manière d'être*; je souligne, à mon tour, les mots *qui lui soit commune avec les autres membres de cette classe*. L'article en question contient plusieurs phrases que M. Roustan pouvait ainsi m'opposer en soulignant certains mots; je lui répondrais en soulignant les autres.

Les formules par lesquelles M. Lachelier exprime la signification des trois figures sont plus raffinées et plus philosophiques; les miennes sont plus grosses et plus pédagogiques; mais il ne faut pas y voir des doctrines différentes [1].

Après la déduction, l'induction. Quand on interroge un candidat sur l'induction, il est rare qu'il ne parle pas d'une « hypothèse vérifiée par une expérience ». Si alors on lui demande : Que faut-il pour qu'un fait vérifie une hypothèse? on le prend généralement au dépourvu, et, dans le silence de son cours, il improvise souvent cette réponse : Une hypothèse est vérifiée par un fait *qui lui est conforme*. Je sais bien qu'aucun professeur n'enseigne cela. Mais ne pouvais-je signaler la fréquence d'une erreur aussi choquante, afin que les professeurs prissent soin de la prévenir par une simple remarque? Cette remarque, je l'ai écrite, pensant dire une vérité de M. de Lapalisse. Or c'est contre elle que M. Roustan s'insurge, en s'abritant, je ne comprends vraiment pas pourquoi, derrière l'autorité de M. Duhem. Est-ce que M. Roustan ou M. Duhem oseraient prétendre qu'une hypothèse peut être considérée comme prouvée par un fait, quand il y a une ou plusieurs autres hypothèses qui s'accordent également avec ce fait ainsi qu'avec les autres faits connus? Je ne le pense pas. Je n'ai pourtant pas dit autre chose. Quant aux difficultés que rencontre l'application de la méthode, dénombrement des hypothèses possibles, réalisation d'expériences décisives, etc., je n'en ai pas parlé, pas plus que je n'ai parlé des approximations successives par lesquelles on arrive à des lois toujours plus ou moins précaires et révisables, ni des considérations accessoires

1. En relisant ma phrase dans la citation que M. Roustan en a faite, j'y découvre une incorrection : « Dans la troisième figure le grand et le petit terme désignent l'un et l'autre des *caractères* ». J'ai voulu dire des *attributs*.

qui sont pratiquement le complément indispensable de la logique rigoureuse et purement rationnelle, telles que la simplicité, la commodité, l'intérêt des recherches ultérieures, et même une sorte d'harmonie esthétique. Mais alors pourquoi m'opposer M. Duhem?

Au sujet des causes finales, M. Roustan s'exprime dans une page entière comme si je demandais qu'on enseigne, en mathématiques élémentaires, ma théorie de la finalité en biologie, et cela après avoir cité lui-même la phrase où je déclare que je ne le demande pas. Je consens que l'on entende par le mot *finalité* uniquement ce que j'ai appelé *finalité théologique*, et je m'étonne que cette question soit considérée comme assez peu importante pour être totalement exclue d'un cours de philosophie scientifique. *Tous* les candidats que j'ai interrogés semblaient entendre pour la première fois les mots *cause finale*. Mais la plupart connaissaient la *cause première*, et pensaient sans doute que, par une bizarrerie singulière (avec ces philosophes il faut s'attendre à tout!), je me servais du mot *fin* pour désigner le commencement. Si je faisais un cours de philosophie scientifique, si bref et si élémentaire fût-il, je ne manquerais pas d'expliquer, d'après Bacon, pourquoi l'idée de finalité (au sens théologique) est incompatible avec celle de la science positive, pourquoi, assez aisément bannie des sciences physiques, elle a plus longtemps paru indispensable aux sciences biologiques, jusqu'à l'époque où le transformisme a fourni le moyen de l'en exclure. Et je regrette que des élèves qui ignorent tout cela, connaissent Aristippe de Cyrène et les modes du syllogisme. M. Roustan a raison de dire que « nous n'avons pas encore défini l'enseignement secondaire », et c'est pourquoi nous ne pouvons décider si telle connaissance est ou non de son domaine.

Cette définition, je me propose de l'essayer un jour dans cette *Revue*. Mais je prie mes lecteurs de se montrer moins ombrageux; s'il m'arrive encore de mettre mes idées en formules très nettes, si nettes que l'enseignement secondaire en soit épouvanté, qu'ils se souviennent que j'accepte, que j'aime, que je recherche la contradiction et la discussion, et ne prétends faire la loi nulle part.

Je ne veux rien dire ici de la théorie : La Patrie c'est la Loi. Les quatre ou cinq pages que j'ai ajoutées « pour rendre ce mot acceptable » sont très insuffisantes, mais c'est à la *Revue de Métaphysique* que je demanderai d'insérer une étude plus complète de la question.

EDMOND GOBLOT,
Professeur d'histoire de la Philosophie et des Sciences, à l'Université de Lyon.

Bibliographie

LITTÉRATURE FRANÇAISE

Joseph Bédier, Professeur au Collège de France. — **Les Légendes épiques**, Recherches sur la formation des Légendes épiques. T. II. La légende de Girard de Roussillon. — La légende de la conquête de la Bretagne par le roi Charlemagne. — Les Chansons de geste et les routes d'Italie. — Ogier de Danemark et Saint-Faron de Meaux. — La légende de Raoul de Cambrai. — Paris, Champion, in-8° 443 p., 1908.

Est-il besoin de rappeler la thèse, retentissante, considérable, que soutint M. Bédier[1]? Avec cette liberté d'esprit souveraine qui n'appartient qu'aux initiateurs, aux maîtres, il révoque en doute le dogme fondamental d'une large partie des études romanes; il s'inscrit en faux contre l'existence d'une épopée féodale primitive, historique, dont il ne subsisterait rien aujourd'hui, mais qui se survivrait, déformée, abâtardie, dans les chansons de geste; pour lui, ces chansons ont dû la naissance à la piété intéressée des gens d'Église, qui, désireux d'attirer à leurs sanctuaires les masses d'hommes, ou de soutenir certaines revendications spéciales, faisaient appel à leurs alliés et instruments, les jongleurs.

De cette thèse M. Bédier a donné un premier essai de démonstration dans son *Guillaume d'Orange*, et il en apporte cinq autres dans son second volume; encore, des Alpes à Brindisi, sur les grandes routes de Rome et de Jérusalem, est-ce toute une troupe de légendes, vingt à vingt-cinq, pour le moins, qui prennent leur vol. Il semble donc que l'on puisse commencer à se faire une idée de la valeur des arguments qu'invoque M. Bédier et de la légitimité de ses conclusions. Ses moyens de preuve s'adaptent à chaque légende avec une souplesse et une précision de stratégie qui sont une fête pour l'esprit, mais ils se réduisent, substantiellement, à trois. Par une confrontation plus sévère de la chanson et de l'histoire, M. Bédier fait évanouir la prétendue historicité de la chanson; à la place des faits exacts que l'on disait venus au jongleur de la cantilène primitive, il trouve un mélange informe d'à peu près, de coq-à-l'âne, de contresens, de fictions purement romanesques. Si, d'ailleurs, il reconnaît à la chanson quelque historicité, c'est pour substituer à la cantilène primitive une source latine, monastique, hagiographique, dont

1. *Revue Universitaire*, 15 avril 1908, p. 318.

le jongleur s'est indubitablement servi; il faut donc bien qu'il ait été soufflé par le moine. Mais de la topographie surtout, M. Bédier tire un parti merveilleux. Eclairé par son hypothèse, il recueille dans la chanson des détails géographiques dont on n'avait pas saisi l'importance avant lui; il les retrouve, les précise sur le terrain, il en dresse la carte: et voilà qu'il découvre à la chanson des points d'attache avec le sol, et qu'il déniche à l'origine de la légende une abbaye (celles de Vézelay et de Pothières, avec leur culte de Sainte-Madeleine, pour Girard de Roussillon; celle de Saint-Faron de Meaux pour Ogier le Danois, etc.), un archevêché (Dol, pour la Conquête de la Bretagne), une route de pèlerinage, un tombeau. Que valent ces démonstrations? Je ne crois pas m'avancer trop, en disant que leur partie critique et destructive est de toute solidité; que l'ancienne hypothèse est par terre; qu'il ne lui suffit plus, à tout le moins, de défendre ses positions, qu'il lui faut refaire ses preuves; aussi bien n'était-elle qu'un saut énorme dans l'inconnu, une induction formidable, à trois siècles de portée, et, somme toute, stérile. Quant à leur partie positive, constructrice, je n'aurai pas l'impertinence d'en décider. La parole est aux spécialistes, à eux seuls. Je saurais sans doute juger, par logique abstraite, des raisonnements de M. Bédier; je ne saurais pas juger des faits sur lesquels ils s'appuient. De ces faits, mon sentiment est que les uns, la plupart, crèvent les yeux (depuis que M. Bédier les a remarqués), que les autres ne s'aperçoivent qu'à la loupe; et les premiers enrichissent singulièrement l'intelligence historique et littéraire des chansons. De ces raisonnements, mon sentiment est que plusieurs sont subtils, tirés (pp. 63-66, 87, 249, ss., 346 et alentours) : encore la simplicité n'est-elle pas en soi marque de vérité; que les autres, simples, délicats, jolis comme les plus précieux bijoux des *Études critiques*, ont une force probante saisissante; et enfin, que même dans les démonstrations plus dures, il n'y a pas un sophisme, il y a par contre une défiance de l'hypothèse, une vigilance à envisager tous les possibles, un sang-froid, une loyauté admirables. La conclusion se présente comme une déduction toute proche des prémisses; quand on est au bout des faits, on la touche de la main. Si l'on ne juge pas excessive l'importance qu'attache M. Bédier à certaines circonstances du sol ou de l'âme, il sera difficile de lui refuser le rapport de cause à effet qu'il établit entre elles et les chansons. J'ajoute que telle savante polémique (voir à l'Appendice) n'a pas tourné à son désavantage. Envisagée du dehors, son hypothèse a d'ailleurs pour elle de rejoindre, sur d'autres parties de la littérature, des théories acquises tant à l'étranger qu'en France, et de réintégrer dans la grande unité religieuse de la vie du moyen âge une immense production poétique, que rien n'expliquait suffisamment jusqu'ici, qui restait en l'air. La piété naïve des fidèles, la piété parfois moins naïve des moines a seule pu inspirer, soutenir, absorber cette colossale floraison d'épopée. M. Bédier n'est pas un livresque; il a le sens profond des choses de la vie. Et puisqu'il déclare en maint endroit, avec une modestie redoutable et à laquelle il ne faudrait pas trop se prendre, car elle est bardée de science, vouloir faire œuvre de littérateur, il ne saurait lui déplaire que dans un ouvrage si considérable, appelé à révolutionner la critique des chansons de geste, et qui marquera dans cette critique non seulement une étape, un tournant, mais un point d'arrivée, on trouve à admirer chez lui, à côté du savant, l'éclairant, l'animant, le guidant, et se subordonnant à lui, un artiste et un poète.

E. Langlois, Professeur à l'Université de Lille. — **Nouvelles françaises inédites du XVe siècle.** — Paris, Champion, in-8°, 158 p., 1908.

M. Langlois publie en totalité ou en partie les 45 nouvelles du manuscrit du Vatican (Fonds de la reine Christine) que l'on désirait depuis longtemps. Celles dont on ignore les sources fournissent à l'histoire littéraire une contribution appréciable; les autres enrichissent les cadres acquis. Leur intérêt à toutes est assez mince, et M. Langlois ne le surfait pas; la peinture des mœurs y est maigre, l'invention romanesque y est courte; elles ont malgré tout l'attrait du vieux fonds gaulois. M. Langlois les a accompagnées de notices savantes et serrées.

Gustave Reynier, Maître de conférences à l'Université de Paris. — **Le roman sentimental avant l'Astrée.** — Paris, Librairie Armand Colin, in-8° écu, VIII-406 p., 1908.

La savante et gracieuse étude de M. Reynier est à joindre, en moins compact, aux récents travaux de M. Marsan sur la Pastorale, de M. Radouant sur Du Vair; elle éclaire d'un jour nouveau l'une des directions essentielles de l'esprit français et de la société française sous le règne de Henri IV. Le roman sentimental, ce lointain ancêtre du moderne roman d'analyse, se dégage nettement, en 1538, avec les Angoysses douloureuses de Mme Helisenne de Crenne, après bien des tâtonnements, sous l'influence dominante de l'Italie et de l'Espagne, du roman chevaleresque et du roman d'aventures; les guerres de Religion interrompent son développement; mais il reprend son essor à partir de 1595 environ; et dès lors, pendant quinze ans, la littérature et le monde travaillent de concert à former un idéal, déjà classique, de vie sentimentale spiritualisée et épurée, qui aboutit d'une part à l'Astrée, qui précède et annonce d'autre part la société précieuse, et qui se répercute jusqu'en plein XVIIe siècle dans la conception de l'honnête homme (p. 208). Le livre de M. Reynier porte loin, comme on voit, et il porte à fond. Il montre une fois de plus combien l'ancienne histoire littéraire, hypnotisée par les œuvres de génie, a laissé tomber de réalité profonde, et à quel point l'érudition est en train de nous faire une représentation plus complexe, plus colorée, plus serrée, de la vie du passé. Il ranime tout ce mouvement, si complètement oublié aujourd'hui, avec une science, une fermeté de pensée et une délicatesse de tour égales. Les influences étrangères, les circonstances historiques, les courants d'idées, tout ce qui infléchit à un moment donné la courbe du genre est situé finement autour des livres; et quant à ceux-ci, je connais peu d'applications aussi heureuses de la méthode qui mesure leur sphère d'influence et leur degré d'harmonie avec l'âme contemporaine, par le nombre et la date de leurs éditions. Les notes et les tableaux de l'appendice fourmillent d'indications bibliographiques précieuses, qui débordent à l'occasion le roman sentimental. Un index en assure le maniement. Il reste à terminer sur la société l'enquête que M. Reynier a si parfaitement menée sur les livres, et le sujet sera classé. — Le volume est joli, assorti à la délicatesse du sujet et de l'ouvrage.

Jean de Schelandre. — Tyr et Sidon, ou les funestes amours de Belcar et Meliane, Tragédie. — Edition critique

publiée par **Jules Haraszti** (Société des textes français modernes). — Paris, Cornély, in-16, LXX — 175 p., 1908.

Ceci est une seconde édition, qui vient trois cents ans juste après la première. La *tragédie* de 1608 a été oubliée presque aussitôt que parue; on ne s'en souvenait que pour la confondre avec la *tragi-comédie* de 1628 (republiée en 1856, par P. Jannet, dans son Ancien Théâtre Français), ou pour l'attribuer à Daniel d'Anchères, anagramme de Jean de Schelandre, dont elle est signée. M. Haraszti dissipe définitivement cette confusion. Il est superflu de faire ressortir l'importance de sa publication pour l'histoire de la tragédie; il en a tiré lui-même les conclusions indiquées dans son introduction.

Charles Guignebert, chargé du Cours d'histoire du Christianisme à la Sorbonne. — **Modernisme et Tradition catholique en France.** — Paris, Collection de la *Grande Revue*, 188 p. in-4°.

Un exposé substantiel, savant, fortement étagé, des résultats de l'Exégèse et de leurs contradictions avec l'enseignement traditionnel; une critique pénétrante et à mon sens décisive des thèses modernistes, voilà l'ouvrage. L'événement a confirmé les prévisions de M. Guignebert, puisque le Pape a condamné le modernisme; mais il faudra voir ce qu'à la longue et par infiltration sourde ou poussée irrésistible, celui-ci gagnera sur le Romanisme. Je désire vivement, pour ma part, qu'il se brise et se fracasse sur la pierre catholique. Il nous faut des situations tranchées; nous ne pouvons que perdre aux autres.

Fortunat Strowski, Professeur à l'Université de Bordeaux. — Histoire du sentiment religieux en France au XVIIe siècle, **Pascal et son temps.** — Troisième partie. Les Provinciales et les Pensées. — Paris, Plon-Nourrit, in-16, 419 p., 1908.

Ce troisième volume n'est ni moins abondant en vues originales et lumineuses, ni moins riche en talent profond et formel que les deux autres. M. Strowski renouvelle en partie l'intelligence des Provinciales. Il connaît Arnauld, Nicole, Escobar, et il les met à leur place dans les sources de Pascal. Sur les fameuses altérations de textes qu'on a tant reprochées, et si vainement, à Pascal, il arrive, le premier, je crois, à une conclusion tout à fait piquante; il démontre que Pascal n'a rien altéré, grossi, abrégé qu'après Escobar et d'après lui, auquel il emprunte ses citations, et qui n'avait pas, certes, d'intention mauvaise. Voilà donc Pascal blanchi définitivement de cette accusation. Mais M. Strowski ne l'absout en détail que pour le condamner d'ensemble. Il ne lui pardonne pas d'avoir créé le *jésuitisme*, d'avoir prêté à la Société de Jésus la volonté de conquérir le monde fût-ce au prix de la corruption de la morale. Il observe que les décisions relâchées des Casuistes n'étaient que décisions de logiciens, de juristes. J'y consens; cela est très ingénieux (d'ailleurs connu, si je ne me trompe), et je crois que cela est vrai. Mais M. Strowski sait bien que les politiques ne sont jamais longs à se glisser derrière les juristes. Pascal a-t-il calomnié les Jésuites? il se peut bien, mais ce n'est pas l'observation de M. Strowski

qui suffit à le démontrer, et ce serait là mon principal grief contre lui; toujours profond dans l'interprétation des intimités psychologiques, il s'arrête souvent trop tôt dans ses exposés historiques et dans ses argumentations. Un excès de minceur énerve la preuve; l'exquise délicatesse de M. Strowski ne va pas sans minceur; il est de l'école qui indique plutôt que de celle qui démontre. Malgré les promesses du titre, on ne trouve presque rien dans ce volume de la formidable bataille janséniste, fort connue, il est vrai; presque rien non plus du Pascal âpre, creusé, puissant, de ce Pascal si retors dans sa dialectique qu'il faut bien croire en lui soit à de la mauvaise foi, soit à un illusionnisme prodigieux. Il sort de là atténué, lavé, adouci, plus réconcilié qu'il ne convenait, je crois, avec Rome. C'est d'ailleurs un effet naturel du malheur des temps que le catholicisme tire à lui ces gloires jadis rebelles; à distance les divergences s'effacent, l'unité se rétablit. M. Strowski arrivait dans ce volume aux années vraiment religieuses de Pascal; sous la réserve que j'ai indiquée, et dans les teintes douces, je ne sais si l'on avait encore pénétré dans le Pascal intérieur par une intuition aussi cordiale, une application aussi étroite d'âme à âme. M. Strowski porte et sent en lui-même les forces qui le mouvaient; il est de plain-pied avec lui, il le voit se développer du dedans, non sans avoir cependant plaqué quelque temps sur lui la philosophie du cardinal Newmann. De même, ailleurs, il donne *Les Pensées* pour le plus beau roman du siècle, si elles avaient été achevées. Il aime ce genre de modernisme, qui est bien fait, assurément, pour piquer l'intérêt des mondains. Mais je m'arrête. Quoi qu'on puisse dire, c'est un beau livre, aussi lumineux que profond. Nous serons heureux d'en avoir la suite. Elle paraîtra sous ce titre: *Fénelon et son temps*, De Pascal à Fénelon.

Arthur Symons et Louis Thomas. — Poésies de Choderlos de Laclos. — A Paris, chez Dorbon l'aîné, in-4°, 100 p., 1908.

Du Laclos inédit ou peu connu est toujours curieux, mais des vers de Laclos le sont deux fois. Ceux-ci déroutent ou confirment, au choix, toutes les prévisions. Ils sont tout autres qu'on ne les attendrait du prosateur; ils sont presque exactement tels qu'on les pouvait attendre d'un poète du XVIIIe siècle, ce poète fût-il Laclos. Nul raffinement de corruption ou de morale, point de psychologie déliée, nul génie; mais une galanterie aimable, un libertinage spirituel, du tour, quelquefois de la grâce, et partout, très directement, la bagatelle. La maîtrise de Laclos ne se traduit peut-être que par une certaine plénitude. Les éditeurs sont gens avertis et de goût fin; leur édition est bien faite, pour la science comme pour le plaisir. — M. Symons décrit à l'Appendice un exemplaire, qu'il possède, d'une édition jusqu'ici introuvable des *Liaisons Dangereuses*.

José de Bérys. — Le Souper de Beaucaire par Napoléon Bonaparte. Paris, Sansot, in-32, 78 p.

M. de Bérys ne nous donne pas l'édition critique qu'il lui était si facile de nous procurer. Il faut arriver à la p. 71 et à l'Appendice pour apprendre qu'il a établi son texte sur un rarissime exemplaire de l'édition prin-

ceps, que lui a confié M. Edgar Millaud, sénateur, ancien ministre. Il n'a pas collationné les éditions, il laisse en l'état la question d'authenticité, etc. Son édition demeure indispensable, mais elle n'est pas l'Édition.

Gustave Davois. — **Les Bonaparte littérateurs,** Essai bibliographique. — Paris, « L'Edition Bibliographique », rue Gît-le-Cœur, in-8°, 71 p., 1909.

Littérateurs n'est pas le mot; mais on comprend M. Davois; il s'agit des Bonaparte en tant qu'ils ont écrit. Vingt-trois d'entre eux, hommes et femmes, figurent dans cet essai. Leurs écrits sont rangés par ordre alphabétique; c'était l'ordre non pas le plus scientifique, mais le plus pratique dans une Bibliographie générale comme celle-ci. L'article du Prince Victor comprend dix pièces ou lettres (1886-1905), que l'Éditeur prie de signaler. M. Davois annonce une Bibliographie Napoléonienne française jusqu'en 1908.

Maurice Souriau, Professeur à l'Université de Caen. — **Népomucène Lemercier et ses correspondants.** — Paris, Vuibert et Nony, in-16, 305 p., 1908.

M. Souriau continue à tirer merveilles, pour l'histoire générale, de cet inépuisable réservoir de vieilles choses précieuses qu'est la Normandie. Après Bernardin de Saint-Pierre, c'est Népomucène Lemercier dont il précise la physionomie littéraire, morale et politique, à l'aide de papiers inédits qui sont à la Bibliothèque de Bayeux et que l'auteur d'une thèse récente a négligés ou mal utilisés. Son esquisse est aussi alerte et spirituelle que documentée. Lemercier doit être ajouté à la liste innombrable des talents que Napoléon a étouffés ou dévoyés, des vies qu'il a contrecarrées ou brisées. Je ne sais si M. Souriau a tiré parfaitement au clair (p. 50-54) l'histoire de l'expropriation de sa maison; je crains de mal comprendre. Le premier règlement de l'affaire, qui accordait aux Lemercier père et mère 80 000 francs de rente perpétuelle et 500 000 francs comptant, pour une maison estimée deux millions, les lésait déjà, au cours du jour, de 125 000 francs environ; et il est à peu près de règle qu'en cas d'expropriation une indemnité s'ajoute au prix réel de la chose. Lemercier père meurt presque aussitôt, et il semble bien que sa mort ait empêché l'exécution de ce règlement. Sa veuve et son fils protestent. Trouvent-ils insuffisante la somme allouée ? C'est leur droit, encore qu'on puisse trouver qu'ils en usent hors de propos. Mais n'est-ce pas l'administration, qui, prétextant la mort du père, rabat sur le chiffre primitif le montant de ses dotations? Si Napoléon, par négligence ou par calcul, a prolongé cinq ans les négociations comme il a berné indéfiniment Mme de Staël pour les deux millions de son père, s'il n'a fini par n'accorder, en 1813, que 514424 fr. 50 pour toute indemnité, les Lemercier n'ont pas eu tort de crier à la spoliation, et en attendant le règlement de comptes, à la misère. Les chiffres que donne M. Souriau pour 1823 ne laissent pas croire que l'inscription de la rente au grand livre ait été maintenue. — M. Souriau publie à la suite de son essai biographique 104 lettres inédites, émanant de 62 personnes et qui s'étendent sur près de 70 ans (1788-1860); Lemercier était accueillant.

obligeant, bon homme, et avait des amis dans tous les mondes. C'est une galerie riche, un peu dispersée, mais dont l'unité se recompose génération par génération, groupe par groupe. Ducis y occupe la place principale, avec 17 lettres. Un cœur d'or, mais quel poncif! Et comme il vous comprend la poésie! Il fait voir par l'envers de la tapisserie à quel point toute cette école était naturellement antipoétique. Lemercier en était, malgré tout. M. Souriau analyse avec finesse les causes qui expliquent sa réputation et son avortement.

E. Tambour. — Benjamin Constant à Lusarches. — Versailles, Bernard, 17, rue Hoche; 100 p. in-8°.

B. Constant eut de la peine à se faire accepter pour Français. Quand sa pétition du 9 thermidor an IV eut été ajournée le 18 nivôse an V, il essaya de se glisser dans la nationalité française, en achetant des terres et pénétrant dans les administrations municipales. M. Tambour m'a devancé dans l'étude de ces premières ambitions politiques de B. Constant. Je ne m'en plains pas. Je ferais quelques réserves sur ses vues d'ensemble; il s'y est glissé des tons faux, des erreurs même, des flottements; mais la partie documentaire est bonne, puisée aux sources, en grande partie neuve. — P. 9 je comprends autrement que M. Tambour: De quel parti je dois être; c'est-à-dire je devrais être, et ne suis pas; — juillet 1791 : non, 1792. Ma *Bibliographie critique* qui va paraître, règle ce point; — p. 16 il s'agit soit du château de Vaux et de la ferme de Cocqueremont achetés le 21 fructidor an III, soit de la ferme et métairie de Moronval près Dreux, dont j'ignore la date d'achat; — p. 21, l. 3 lire 10 germinal; p. 33, 5e l. avant la fin, 15 brumaire; p. 55 § 3, Lambrechts le 29. J'ai toutes les pièces.

Baroness Elisabeth de Nolde, Mme de Constant's great-granddaughter. — **Mme de Staël and Benjamin Constant,** unpublished Letters, together with other Mementos from the papers left by Mme Charlotte de Constant. — Translated from the French by Charlotte Harwood. New-York and London, G. P. Putnam's Sons; in-12, 298 p., 1907.

Mme de Nolde publie, un peu noyées dans un long essai biographique assez erroné, 43 lettres de Mme de Staël et de sa fille Albertine à B. Constant (sur le fonds d'où elles sont tirées et sur leur histoire, voir ma Bibliographie critique). La traduction doit en être fidèle : elles ont l'accent! elles sont furieuses : furieuses de la rupture, furieuses surtout des 80 000 francs que Constant doit et que toutes les sommations, toutes les injures même ne le mettent pas en état de payer. C'est le vif intérêt de ces lettres, allant de 1810 à 1817, de jeter un jour cru et triste sur les dernières années de leur liaison. Mme de Nolde publie aussi, non pas la pièce par laquelle Constant acheta, dit-on, son ancienne maîtresse et future seconde femme à son second mari, le comte Dutertre, mais un reçu, par celui-ci, d'une somme de 840 francs, intérêts du capital que son ex-femme, la divine Charlotte, lui devait. Elle avait du bien, et elle l'avait épousé gueux comme Job. Serait-ce vraiment là le capital du rachat?

Stendhal, anecdotes et curiosités stendhaliennes (Collection des plus belles pages). — Paris, *Mercure de France*, 538 p. in-16.

M. Paul Léautaud a composé adroitement ce volume. Des romans, juste ce qu'il en faut pour allécher ; mais les Journaux, les Préfaces, les Anecdotes ; une suffisante partie du psychologue et presque tout l'homme d'esprit sont là. Il y a joint la notice de R. Colomb, des extraits de jugements sur Stendhal, la liste de ses pseudonymes, les tables de sa vie et de ses ouvrages.

Albert Dreyfuss, Professeur au lycée de Guéret. — **L'œuvre d'Erckmann-Chatrian.** — Epinal, Imprimerie Ch. Huguenin, in-8°, 16 p., 1908.

Par ce discours, prononcé devant la Société d'Emulation des Vosges, M. Dreyfuss prend date pour une étude biographique et littéraire sur Erckmann-Chatrian. Il s'élève contre l'oubli où tombent les deux romanciers, et il a raison (si on les oublie vraiment) ; je ne sais même s'il les met assez haut. Ils ont eu le don précieux entre tous : la naïveté. Ils ont exprimé l'âme alsacienne d'autrefois, sa gourmandise un peu épaisse, son amour de la bonne vie grasse sous toutes ses formes, sa poltronnerie, ses héroïsmes, sa bonhomie caustique, son sentimentalisme, avec une fidélité, une largeur, un plantureux peut-être uniques dans toute la littérature provinciale.

Maurice Barrès, de l'Académie française. — **Vingt-cinq années de vie littéraire**, pages choisies. Introduction de M. Henri Brémond. — Paris, Bloud, XCII-442 p., 4e édition.

Il n'était au pouvoir de personne aujourd'hui de dessiner sûrement la courbe psychologique de M. Barrès ; à peine commençons-nous à voir clair dans celle de Chateaubriand. L'intéressante étude de M. Brémond ne peut donc être prise que pour un travail d'attente, que l'histoire retiendra avec les autres travaux amis ; je l'aurais voulue moins fastueuse, bruyante et large, plus assortie au talent substantiel, concentré, entrant, fort, et sec, de M. Barrès. On a d'ailleurs taillé à grands coups de ciseaux dans le premier Barrès, indépendant, voluptueux et artiste ; on voulait un recueil de propagande nationaliste pour la jeunesse. Tout cela par bonheur n'étouffe pas le talent.

Alphonse Séché. — **Les Muses Françaises.** *Anthologie des Femmes Poètes.* I. 1200-1861. Morceaux choisis accompagnés de Notices biographiques et bibliographiques. — Paris, Louis Michaud, in-18, 400 p.

Curieux volume, qui se ressent de la curieuse érudition de M. Séché Connaissiez-vous, si ce n'est de loin, Pernette du Guillet, Victoire Babois, Adine Riom, et tant d'autres ? M. Séché n'a pas trouvé moins de cinquante-cinq femmes-poètes à faire entrer dans ce volume ; et sans doute le problème était de les trouver intéressantes. Trente-six portraits embellissent, à quelques exceptions près, les pièces qui les entourent.

Annales des Lettres Françaises, 1907, 2e année. — Paris, Sansot, in-18, 435 p., 1908.

J'ai rendu compte en son temps de l'Almanach des Lettres Françaises, auquel les Annales font suite; elles sont bâties sur le même plan : un calendrier littéraire; des chroniques, par MM. Jules Bertaut, Edmond Pilon, Saint-Georges de Bouhélier, Christian Beck, Roger Le Brun; des bibliographies méthodiques. De l'Almanach je regrette : 1°) le titre, consacré par les anciens Almanach des Muses, vulgarisé peut-être depuis par les Almanachs Mathieu, mais plus net; 2°) les Documents littéraires, qui abondaient en renseignements utiles. Les Annales ont de plus que l'Almanach un Bulletin des Revues. Cette année encore il leur manque un Index des noms propres.

René Béhaine. — Histoire d'une société; Alfred Varambaud (voir *Revue Universitaire*, 15 juin 1904), Céline Armelle, Michel Varambaud. — Paris, Charpentier, in-16, 308 p., 1908.

Si considérable que soit le titre de ce livre, il n'est pas ambitieux, tant M. Béhaine a choisi avec profondeur les traits significatifs du vaste fragment de société bourgeoise qu'il voulait peindre. A force d'art, il crée du document. L'éducation du jeune homme, celle de la jeune fille, celle de l'enfant qui naît de leur mariage, les conciliations de leurs croyances et de leurs intérêts, les réactions du milieu, tout cela est non pas satirisé, non pas blâmé, mais rendu au vif, avec une intelligence aiguë de la réalité et une naïveté presque parfaite. A peine deux ou trois touches d'ironie plus appuyées qui devront disparaître dans le prochain roman, trahissent-elles le parti pris personnel de l'auteur. Cela est fort. On peut attendre beaucoup de ce talent probe et d'une qualité vraiment rare.

Camille Cé. — Le livre des Résignations, Poème. — Paris, Sansot, in-16, 285 p., 1908.

M. Cé a le cœur juste, haut, et tendre. Il a recueilli, parfois avec un peu d'imprécision, les plaintes des humbles, des souffrants, des blessés, des bêtes, des choses, de tout ce qui a trop d'amour ou trop de faiblesse pour se révolter, et il en a fait un beau livre, réconfortant et apaisant. Ce qu'il y a de plus intéressant dans sa technique, ce sont les rythmes; ils sont faits de sentiment plus que de métier : rythmes spirituels, mystiques, comme surnaturels, vraies démarches d'âme, qui semblent ne toucher terre qu'à peine, pour s'élancer.

Ferdinand Boutron. — Éteules, *Pérégrinations d'un berger distrait*. Poésies. Paris, Léon Vanier, in-16, 150 p., 1907.

Pourquoi ce sous-titre, prétentieux et ironique, si mal fait pour l'ouvrage? Ceux qui ont passé seulement leurs vacances aux champs, quand ils étaient petits, qui ont fané, sarclé, pioché, rôdé, cuit les pommes de terre sous la cendre avec les bergers, et qui gardent l'inconsolable regret de tout cela, parce que ce fut leur jeunesse, goûteront le charme original de ces poèmes. Par quel miracle M. Boutron est-il resté si près de sa fraîcheur première? Qu'il garde précieusement cette rare ingénuité.

Léo Larguier. — **Jacques,** Poème. — Paris, *Mercure de France*, in-16, 184 p., 1907.

Églogue épique ou idylle rustique, n'importe : elle est charmante, un peu conventionnelle par les personnages, mais sans choquer; vraie, riche, neuve, d'une simplicité quelquefois grande, par les impressions. M. Larguier rend surtout à merveille les frissons de la lumière et le velouté des fruits; mais il n'est guère de formes ni de bruits dans la nature qu'il ne sache interpréter délicatement. Un peu trop la hantise de la femme, peut-être.

Emile Blémont. — **Théâtre légendaire.** — Paris, Lemerre, in-16, 291 p., 1908.

Quatre pièces, qui répondent admirablement à l'esthétique du genre : des passions et des sentiments vrais dans une action, sous une lumière irréelle; prouesses de chevaliers, grâces claires de jeunes filles, prétentions grotesques de barbons, perfidie ténébreuse de traîtres, vers mélodieux. Je préfère Le jugement du Roi Salomon; le geste final en est beau, neuf, d'une douceur de conscience et d'humanité pénétrante.

F. T. Marinetti. — **La Ville Charnelle,** Poèmes, 2e Edition. — Paris, Sansot, in-4°, 232 p., 1908.

Je n'ai jamais rien lu d'aussi extraordinaire, et qui soit bien, s'entend. On trouverait ailleurs autant d'outrance, de paradoxe, d'impertinence, autant de dislocation métrique; ce qu'on ne trouverait pas, c'est ce mélange ardent, fabuleux, de symbolisme et de naturisme, pimenté d'un peu de satanisme; cette passion effrénée de la lumière, de toutes les lumières; cette fougue exorbitée d'imagination qui pousse, roule, tourbillonne effroyablement, et qui fait des rencontres exquises de douceur, de grâce, d'ironie. Il serait fou de conseiller la sagesse à M. Marinetti. Il est une force. Quand il aura écrit douze volumes, et qu'on pourra doser chez lui la sincérité et l'artifice, il vaudra une grande étude.

F. Crommelynck. — **Le Sculpteur de Masques,** Lettre-préface d'Emile Verhæren. — Bruxelles, Deman, in-8°, 64 p., 1908.

M. Crommelynck possède les deux talents qui ont toujours fait la gloire de l'école flamande : la précision violente et claire de l'imagination, d'où dérive la splendeur artiste des formes et du verbe, et la conception mystique de l'univers, l'aperception tragique, effarante, de l'invisible qui nous enserre. Le Sculpteur de Masques est une des productions les plus pures et les plus fortes de l'art symbolique et belge. Entre le râle de mourante qui le scande implacablement, et la sarabande de carnaval, d'une joie triste, qui le traverse, toute notre pauvre vie, notre misérable vie contradictoire est enfermée. Le symbole la tire de l'ombre et la rejette dans l'ombre, sous une atmosphère d'effroi; il déroule ses plans, défait et refait ses perspectives, page par page, avec une fécondité de sens, une largeur ruisselante de langue, une plénitude de musique, une rareté d'imagination qui pourraient bien être d'un maître. Poème saisissant, poignant, de rêve, d'angoisse, de désir haletant et désespéré, d'impuissance, de crime, de remords, d'agonie, de folie presque, et, par là-dessus, de beauté.

GUSTAVE RUDLER.

LITTÉRATURE ALLEMANDE

F. Kummer : Deutsche Literaturgeschichte des 19ten Jahrhunderts; Dresden, C. Reissner, 1908.

Cette nouvelle histoire de la littérature ne fait point double emploi avec les ouvages connus de MM. R. M. Meyer ou Bartels ou encore avec les brillantes synthèses de M. Lamprecht. Elle est l'œuvre d'un journaliste, non d'un érudit ou d'un philosophe, et se présente sans appareil scientifique pesant, sans références bibliographiques, sans hautes considérations philosophiques ou esthétiques, avec des biographies, des résumés analytiques de caractère assez élémentaire. Au point de vue un peu terre à terre de la clarté et de l'utilité pratique elle se recommande comme un ouvrage d'initiation précieux pour les débutants, pour ceux qui, sans études et même sans lectures préalables, désirent se faire une idée d'ensemble de la littérature du XIXe siècle. Mais elle a d'autres mérites encore. La disposition que M. Kummer a adoptée est assez ingénieuse. Il distingue au cours du siècle cinq « générations » successives qui entrent en scène successivement vers 1798, 1826, 1850, 1865 et 1884; et il étudie, pour chacune d'elles, le *milieu* dans lequel elle se trouve placée, les précurseurs qui l'annoncent, puis les initiateurs et les talents dominants, enfin les talents subalternes et les « industriels » de lettres qui suivent l'apparition des chefs de groupe et annoncent le déclin. M. K. se flatte d'avoir, le premier, substitué aux divisions « artificielles » des historiens de la littérature une division « naturelle ». J'avoue rester à cet égard un peu sceptique. La réalité historique est continue : *toute* division ne peut donc qu'être plus ou moins factice. Et si j'admets volontiers celles qu'adopte M. K. pour sa première génération (romantisme), sa seconde (période révolutionnaire) et sa cinquième (naturalisme et néo-romantisme ou impressionnisme) je vois beaucoup moins bien comment il différencie sa 3e et sa 4e génération et la coupure qu'il statue entre les deux me paraît plutôt déterminée par les nécessités du système que par la nature même des choses. Les rubriques instituées par M. K. (générations) et leurs subdivisions (précurseurs, initiateurs, etc.) ne sont, en somme, pas beaucoup moins artificielles et schématiques que toute autre disposition. — Je lui sais en revanche gré du soin qu'il met à rattacher le mouvement littéraire allemand soit au mouvement littéraire européen d'une part, soit au mouvement politique, social, philosophique, religieux, artistique de chaque époque. J'apprécie plus encore les indications malheureusement un peu sommaires qu'il donne sur les rapports de l'évolution littéraire avec le développement de la presse et de la librairie et d'une manière générale, sur tout ce qui touche à la littérature en tant qu'industrie; ce sont là des questions que je voudrais voir traitées par les historiens de la littérature moderne avec beaucoup plus de soin et de détails qu'on ne le fait d'ordinaire. Enfin l'ouvrage de M. K. m'est sympathique aussi parce qu'il est plutôt descriptif que dogmatique. Ce n'est point un livre de combat ni une œuvre de parti. On aurait peine à y découvrir une « tendance » un peu accentuée, soit politique ou sociale, soit religieuse ou nationale, soit apologétique ou critique. M. K. ne veut pas démontrer de thèse; il se défend notamment

de flétrir sous le nom de littérature d'*épigones* ou de *décadence* une grande partie des productions les plus typiques du siècle écoulé ; il ne se livre pas à des « exécutions » ou à des « réhabilitations » sensationnelles. On sent chez lui le souci de mettre autant que possible chacun à son rang, de rendre justice égale aux représentants des tendances les plus diverses. Son livre, à cet égard, n'est peut-être pas très personnel. Mais, dans la modération de ses appréciations, il me paraît assez bien représenter une certaine opinion moyenne dont le jugement est intéressant à connaître. C'est là un mérite très réel pour un livre qui s'adresse à un public nombreux et peu informé. M. K. ne fait pas de propagande ni de prosélytisme et n'impose pas d'une façon indiscrète et agressive sa manière de voir. — J'aurais, bien entendu, à faire dans le détail bien des réserves à propos des jugements qu'il porte sur tel auteur ou telle œuvre. Dans l'ensemble toutefois je crois que son livre, sans apporter des idées très originales ni ouvrir des horizons bien nouveaux, est un très utile instrument de première information. Ecrit avec clarté, sans pédantisme ni parti pris, il met de l'ordre dans le fouillis de la littérature moderne et ne peut manquer de trouver en Allemagne comme chez nous un succès qu'il mérite pleinement.

K. Lamprecht : Deutsche Geschichte. Dritte Abteilung: Neueste Zeit. Tomes X et XI, 1. Berlin, Weidmann 1907-1908.

Deux nouveaux volumes de la grande Histoire d'Allemagne de M. Lamprecht ont paru. Le premier est consacré à l'évolution allemande jusqu'aux environs de 1848. Il caractérise le premier et le second romantisme et les débuts du réalisme. Puis il décrit la vie politique, sociale et religieuse de l'Allemagne pendant cette période : la restauration, les débuts de l'ère capitaliste, la renaissance religieuse au sein du catholicisme comme du protestantisme, enfin l'avènement d'un libéralisme, puis d'un radicalisme à la fois politique et social. Le second volume, après avoir étudié d'une part le mouvement religieux jusqu'en 1846, d'autre part les prodromes de la révolution de 1848 et ses premières manifestations dans les divers États allemands, montre l'échec du mouvement unitaire de 1848 à 1850 et caractérise les stériles années de réaction de 1849 à 1859. Puis il analyse les tendances nouvelles qui se font jour dans la vie psychique allemande. Il nous fait assister à l'épanouissement du réalisme, au rapide essor des sciences historiques, puis à la diffusion d'un intellectualisme rationaliste, desséchant, qui se manifeste par le développement du colorisme et du genre historique en peinture, du roman et de la nouvelle en littérature, du matérialisme scientifique ou historique en philosophie, pour aboutir finalement au pessimisme de Schopenhauer ou de Hartmann. Il indique enfin comment cette décadence s'accompagne d'un renouveau, comment à l'instant même où la première phase de la période subjectiviste s'achemine vers son déclin, une seconde phase du subjectivisme s'annonce, comment par de profondes modifications dans la vie économique et la structure sociale de la nation se prépare l'ère nouvelle de la grande entreprise capitaliste et de l'impressionnisme. La plupart des idées directrices de ces deux volumes, M. Lamprecht les avait déjà formulées antérieurement dans son bel ouvrage *Zur jüngsten deutschen Vergangenheit*. Ses lecteurs n'en suivront pas moins avec le plus vif intérêt l'achèvement de sa grandiose construction.

Alexander von Gleichen-Russwurm : Sieg der Freude. Eine Ästhetik des praktischen Lebens; Stuttgart, Julius Hoffmann, 1909.

M. de Gleichen-Russwurm qui est, comme on sait, le descendant de Schiller, est un adepte convaincu de la conception « esthétique » de la vie formulée par son grand ancêtre. L'effort vers la beauté est à ses yeux un devoir. Rien n'est plus funeste que l'opposition qu'on essaye périodiquement d'établir entre l'utile et le beau. Au début de l'ère chrétienne déjà, l'ascète, le moine, hostile à toute culture, le prolétaire fraîchement converti s'étaient entendus pour déclarer la guerre à la beauté et pour lui opposer l'utile qu'on définissait alors : ce qui sert au salut de l'âme. Et cette haine de la beauté trouve son explication non pas dans les tendances de la religion chrétienne elle-même, mais dans l'importance plus grande prise, à l'époque où triomphe le christianisme, par les peuplades à demi sauvages et surtout par la masse d'esclaves et de miséreux que la nouvelle religion avait attirées à elle et qui détestaient d'une haine toute instinctive tout ce qui embellissait et paraît la vie des riches. Des circonstances analogues suscitent l'accès d'utilitarisme aigu qui sévit vers la fin du XIXe siècle. Il est provoqué par l'ascension au pouvoir du « quatrième état », par les rancunes de ceux qui se sont vus longtemps exclus des jouissances de la vie des riches et jettent dès lors l'anathème sur ces jouissances, ou encore par la sottise du bourgeois sot et borné qui se représente l'esthète comme un élégant vêtu à la mode de demain, avec une grande fleur à la boutonnière et trouve souverainement ridicule l'idée qu'il puisse y avoir des droits et des devoirs esthétiques. Malgré la défaite du naturalisme et le renouveau idéaliste de ces dernières années, M. de G. estime qu'aujourd'hui encore il n'est pas superflu de montrer ce que la Beauté doit être dans la vie de tous les jours de l'homme cultivé d'aujourd'hui. Il s'acquitte de cette tâche dans une série de causeries sans prétentions érudites, d'une philosophie aimable et distinguée et où il embrasse les sujets les plus variés, depuis la conscience esthétique ou la valeur du bon goût jusqu'à l'habillement, le bon ton, le tact ou la tolérance. Et il conclut en montrant la nécessité de restaurer à notre époque de matérialisme, où l'homme à peine émancipé de la domination des forces naturelles est de nouveau plus durement opprimé que jamais par la machine qu'il a créée, la notion de la « dignité humaine » et du respect devant la souffrance noblement acceptée. « La beauté, dit-il, est rédemptrice. La chercher partout, la cultiver, la reconnaître, l'interpréter en toute humilité est la plus haute tâche de la vie... Mais celui qui reconnaît et pratique le devoir de la beauté, a illuminé sa vie par le triomphe de la joie. »

G. Simmel; Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung; Leipzig, Duncker u. Humblot, 1908.

Bien que l'examen de la *Sociologie* de M. Simmel ne rentre évidemment pas dans le cadre de ces comptes rendus, je tiens à signaler en quelques mots cet important ouvrage où l'auteur étudie, non point en historien ni même en psychologue, mais d'après une méthode analogue à celle de la géométrie, quelques-uns des faits fondamentaux de la sociologie et examine par exemple le rôle de la « quantité » dans un groupe social, le phéno-

mène de la subordination, de la lutte, celui du mystère et de la société secrète, la notion du pauvre, etc. C'est un livre assurément massif et de structure un peu lourde, où, en raison de la longueur des chapitres et de l'absence des subdivisions, il n'est pas aisé, au premier moment, de se retrouver. Mais il est singulièrement ingénieux, de lecture attachante et mérite d'être recommandé à l'attention de ceux qui, en dehors du cercle des spécialistes, s'intéressent aux manifestations typiques de l'esprit scientifique allemand d'aujourd'hui.

Novalis : **Henri d'Ofterdingen**, traduit et annoté par **G. Polti** et **P. Morisse.** Préface de **Henri Albert** ; Paris, Société du Mercure de France, 1908.

Novalis qui jouit en ce moment en Allemagne d'un retour de vogue si marqué n'est guère connu du public français que par la traduction des *Disciples à Saïs* et des *Fragments* dus à la plume de M. Mæterlink. Grâce à MM. Polti et Morisse il pourra désormais se faire également une idée de l'œuvre capitale de Novalis, *Henri d'Ofterdingen*. La traduction qu'ils en donnent m'a paru claire, exacte et suffisamment expressive pour communiquer quelque chose de l'impression étrange, en quelque sorte musicale, que donne la lecture de l'original. Je ne saurais assez louer les traducteurs d'être venus parfois au secours du lecteur par quelques notes empruntées le plus souvent à l'excellent ouvrage de M. Spenlé. J'estime qu'il n'eût pas été déplacé d'aller, peut-être, plus loin dans cette voie; et je regrette que M. Henri Albert, qui nous a donné une agréable introduction biographique sur Novalis, n'y ait pas ajouté une étude un peu détaillée sur le symbolisme d'Ofterdingen qui, vraiment, méritait d'être expliqué au public. Il eût été à propos, en outre, de nous prévenir du peu de fond qu'on peut faire sur les souvenirs de Tieck concernant le plan de la seconde partie et peut-être aussi de nous donner une traduction annotée des indications laissées par Novalis lui-même sur cette seconde partie, au lieu de se borner à citer quelques-unes de ces notices sous forme de commentaire des souvenirs de Tieck. — Mais ce sont là des desiderata de peu d'importance. Et l'on ne peut que savoir gré aux traducteurs d'avoir mis enfin à la portée du public français l'une des œuvres les plus captivantes et les plus typiques du romantisme allemand.

Louis Uhland, traduction inédite de **Raymond Darsiles.** Notice biographique et bibliographique par **Alphonse Séché** Paris, L. Michaud, 1908.

Signalons brièvement la très agréable traduction de poésies lyriques choisies d'Uhland que nous donne M. Raymond Darsiles. L'effort pour communiquer au lecteur français une idée de la saveur assez spéciale du lyrisme d'Uhland est souvent tout à fait heureux; le traducteur a su avec un tact très sûr rester exact tout en parlant français et son adaptation en prose rythmée rehaussée souvent d'assonnances ou de rimes est, en général, fort réussie. Son petit recueil aidera peut-être à faire un peu plus connaître chez nous un des poètes qui incarnent sous un de ses aspects les plus sympathiques la « vieille Allemagne » éprise de simplicité populaire et d'anciennes légendes.

Eugen Moos : Heine und Düsseldorf, Inaugural-Dissertation, Marburg, 1908.

M. Moos estime que les biographes de Heine insistent peut-être plus que de raison sur l'influence que, par suite de l'occupation de Düsseldorf par les Français, la culture française a pu exercer sur le jeune Heine. Il s'applique à montrer que, de par sa naissance, Heine n'est pas seulement un demi-Français, mais aussi un très authentique « Rhénan » et il s'applique à mettre en évidence les éléments locaux et rhénans que l'on peut relever dans son œuvre. A cet effet, il nous donne, dans son premier chapitre, un commentaire très consciencieux et précis des passages des *Mémoires* et du *Livre des Chants* qui ont trait à l'enfance de Heine. Et il rassemble et critique, dans un second chapitre, les descriptions que Heine nous donne de la ville et des habitants de Düsseldorf. On trouvera dans ce petit travail non pas seulement des constatations précises permettant de contrôler l'exactitude de certains récits ou descriptions du poète, mais aussi des remarques qui ne manquent pas d'intérêt sur l'art avec lequel Heine sait exploiter littérairement ses souvenirs ou ses lectures.

Œuvres en prose de **Richard Wagner**, traduites en français par **J.-G. Prodhomme** et **F. Holl.** Tome II des **Gesammelte Schriften** : Paris, Delagrave, 1908.

Nous avons signalé précédemment l'intérêt de la grande œuvre de traduction entreprise par M. Prodhomme. Ce nouveau volume — qui contient, en particulier, les deux esquisses si importantes pour la genèse de l'*Anneau du Nibelung*, les *Wibelungen* et le *Mythe des Nibelungen considéré comme esquisse d'un drame* — est à la hauteur du premier. Félicitons M. P. de nous avoir donné le discours curieux lu par Wagner au *Vaterlandsverein* de Dresde le 15 juin 1848, et qui montre d'une manière si vivante le généreux idéalisme révolutionnaire qui animait Wagner au moment où il concevait le livret de la Tétralogie et où la radieuse figure du jeune Siegfried surgissait dans son imagination de poète. Nous eussions souhaité que M. P. dépassât encore davantage le cadre des *Gesammelte Schriften*, qu'il eût joint à son volume les Esquisses dramatiques de Wagner se rapportant à la période de Paris et de Dresde, la *Sarrasine* et les *Mines de Falun*. Souhaitons qu'il nous les donne encore, ainsi que *Jésus de Nazareth*, dans un des volumes suivants de son utile publication.

Walter Jesinghaus : Nietzsches Stellung zu Weib, Liebe und Ehe (collection : Die Frau) ; Leipzig, F. Rothbarth, 1907.

Fort agréable commentaire des idées énoncées par Nietzsche sur la femme, l'amour et le mariage. L'auteur repousse avec raison les accusations d'immoralité (n'est-on pas allé jusqu'à parler de « sadisme !!! ») ou de dureté portées contre Nietzsche par certains critiques peu psychologues. Et il conclut fort justement que ses théories sur la femme sont inspirées par l'idéalisme le plus pur et le plus délicat et que, en dépit de certains aphorismes « cruels » ou peu flatteurs que l'on rencontre chez lui et qui s'expliquent sans peine, les femmes ont, elles aussi, les meilleurs motifs d'aimer et de respecter le grand philosophe.

Rudolf : Burghaller. Phryne. Drama in einem Vorspiel und drei Akten ; Berlin, Gose und Tetzlaff, 1908.

Ce drame philosophique qui nous montre dans la destinée de Praxitèle et de Mnésaréte (Phryné) la genèse de l'Homme supérieur et de la Femme idéa e, met en évidence l'influence de plus en plus profonde exercée par Nietzsche sur la nouvelle génération artistique. Les idées du grand penseur sur la naissance du génie, sur l'*amor fati*, sur l'immoralisme, sur l'effort nécessaire vers le plein épanouissement de la personnalité sont « mises en action » de la manière la plus intelligente et la plus subtile dans le drame de M. Burghaller. Je ne saurais certainement citer aucune œuvre française aussi authentiquement nietzschéenne par l'inspiration et la psychologie. Si la force plastique et poétique était chez M. B. à la hauteur de son sens philosophique, son drame serait à coup sûr une des productions typiques les plus remarquables de ces derniers temps. Mais je n'oserais me porter garant qu'il en soit effectivement ainsi. Je crains que sa pièce ne paraisse bien abstraite et symbolique tout au moins à un lecteur français, et ne parle, en définitive, plutôt à l'intelligence qu'à la sensibilité. Elle reste d'ailleurs, en tout état de cause, un document intéressant des dispositions morales qui se font jour dans l'Allemagne nouvelle.

HENRI LICHTENBERGER.

Revue des Revues

PHILOLOGIE LATINE

B. — Auteurs latins (*suite*[1]).

Cicéron et les espagnols. C. les maltraite en toute occasion, sans doute parce que les Espagnols avaient infligé maint échec aux armées romaines. Cependant un des meilleurs amis de sa vieillesse est un Espagnol, L. Cornelius Balbus. [H. de la Ville de Mirmont, *Bulletin Hispanique*, 1906, pp. 1-19].

Le rythme de l'intérieur des phrases de Cicéron. Il repose sur les deux règles suivantes : les fins de membres de phrase (ce sont des parties de la phrase, la phrase étant elle-même une partie de la période) sont soumises aux mêmes règles métriques que les fins de période; en second lieu, il y a, dans la période, une tendance au parallélisme de phrase, tendance parfois peu sensible, mais qui, aperçue nettement, doit servir à l'établissement du texte. Exemples du *Pro Pompeio* et du *Pro Cluentio*. [Th. Zielinski, *Philologus*, 1906, pp. 604-629].

Les propositions conditionnelles irréelles dans C. Étude de détail. [C. Nutting, *American Journal of Philology*, 1907, pp. 1-10 et 154-178].

Dialogues de Cicéron. *La technique des dialogues* de Cicéron veut que les interlocuteurs, en principe, ignorent les livres publiés et n'y fassent pas allusion. S'ils connaissent les idées qui y sont exprimées, c'est pour les avoir entendues des auteurs des ouvrages ou des personnages à qui les auteurs avaient exposé leurs vues. Exemples pris dans des dialogues qui se placent avant Cicéron (*Cato major*; cf. *De Oratore*) — qui se placent à l'époque de Cicéron, lorsque ce n'est pas lui qui parle (Lucullus et Varron dans les *Academica*) — lorsque Cicéron parle (surtout *Brutus*). [G. L. Hendrickson, *ib.*, 1906, pp. 184-199].

Discours. *Résumé et examen* des ouvrages et articles sur ce sujet parus de 1902 à 1906. [F. Luterbacher, *Zeitschrift f. d. Gymnwesen*,

1. Voir la *Revue Universitaire*, de juillet 1908, p. 155.

Jahresberichte, 1906, pp. 185-231]. Même travail pour la période de 1903-1906. N. B. S'occupe surtout des questions de rythme. [J. May, *Jahresbericht de Bursian*, 134, pp. 123-195].

Ouvrages de rhétorique. *Résumé et examen* des ouvrages et articles parus sur ces questions de 1903-1905. Prédécesseurs de C. [pp. 158-163]. Les ouvrages isolés [pp. 163-186]. Questions isolées [pp. 186-192]. [G. Ammon, 126, *ib.* pp. 158-192].

V. également **Grammaire** A (*datif* quo).

Ad. Fam. 10, 32, 3. Qu'était-ce que la *prætexta* de Balbus? Elle portait sur des événements contemporains. [M. L. de Gubernatis, *Boll. di filol. class.* 13, pp. 183-186].

Pro Archia. *Plan suivi* par C. Étude détaillée et raisonnée, qui fournit un excellent commentaire pour le fond. On trouvera le résumé du plan à la fin de l'article. [W. Sternkopff, *Hermes*, 1907, pp. 337-368].

Brutus 324. Il y a là une erreur de C. sur la naissance de Brutus, pour laquelle il convient d'accepter la date de 78 donnée par Velleius (2, 72, 1). [Otto Seeck, *ib.* pp. 505-508].

Cato maior. *Date.* Avant que la mort de César ne vînt interrompre la série des œuvres philosophiques de Cicéron. [Kath. Allen, *American Journal of Philology*, 1907, pp. 297-300].

De finibus 4, 18, 59 *Iam ille sorites-reliqui gradus.* Explication du passage. [G. Rodier, *Revue de Philologie*, 1907, pp. 202-205].

De inventione 1, 4. 5. Examen et explication de la phrase: *Quod nostrum illum non fugit* sqq. [J. Martha, *ib*, 1907, pp. 64-66].

1, 56, 109 fin. C. cite un mot d'Apollonius: *lacrima nihil citius arescit.* Formes qu'il revêt chez différents auteurs latins. Il semble qu'Apollonius se soit inspiré des *Troyennes* d'Euripide. [G. Dwight Kellogg, *American Journal of Philology*, 1907, pp. 301-310].

De officiis. *Texte.* Étude de l'Ambrosianus F (42 sup. xii), le plus ancien ms du *De Officiis* après A. Il représente une contamination des deux principales familles de mss de l'ouvrage; par suite les éditeurs sont autorisés à suivre la méthode éclectique [Richard Mollweide, *Wiener Studien*, 1906, pp. 263-282, et 1907, pp. 116-129].

I §§ 7-8. Étude du texte et commentaire. [Ch. Knapp, *American Journal of Philology*, 1907, pp. 56-65].

De oratore 3, 4. Imitations successives du mot de Crassus rapporté en cet endroit. [F. Münzer, *Hermes*, 1907, pp. 146-150].

Tusculanes 3 et 4. *Sources.* Elles ne peuvent être déterminées

qu'après un plan scrupuleux des deux livres, donné surtout pour le livre 3 (pp. 320-328). Dans ce livre, C. a suivi Antiochos d'Askalon, qui s'est borné à une sorte de réédition de Chrysippe περὶ παθῶν. Dans le livre 4 c'est le θεραπευτικός de Chrysippe qui est encore suivi, peut-être pas toujours directement. [Map Pohlenz, *Hermes*, 1906, pp. 320-355].

VERRINES. *Manuscrits*. Variantes consistant en mots transposés. Liste. Les transpositions sont dues fréquemment à un caprice du copiste. [W. Peterson, *American Journal of Philology*, 1907, pp. 125-153].

Claudien, DE BELLO POLLENTINO 416. *Legio*, comme souvent chez le poète, veut dire « armée » [F. Haverfield, *Classical Review*, 1907, pp. 105-106].

Claudius Quadrigarius. *Sa langue*. Il n'est archaïsant que dans la mesure où on doit l'attendre d'un contemporain de Sylla, sûrement bien moins que Salluste. Il a accueilli des tournures poétiques; enfin, par un emploi moins restreint de l'ablatif absolu, a laissé en latin la marque de sa personnalité. [Ed. Wölfflin, *Archiv f. lat. Lexikogr.* 15, pp. 10-22].

Saint Cyprien. *Clausules*. Étude par M. Zielinoki suivant la même méthode que dans son livre sur les discours de Cicéron. [*Philologus*, Supplementband X, pp. 446-457].

Darès et **Dictys**. *Rapport aux sources grecques*. Le Darès latin remonte directement à l'original grec; le Dictys à un remaniement du Dictys grec, sous l'influence du Darès grec; l'extrait latin de Darès remonte à la fois au Darès latin et au Dictys latin. [W. Schmid, *Philologus*, 1906, pp. 558-566].

Donat. COMMENTAIRE DE TÉRENCE. *Texte*. Etude de cinq manuscrits, que Wessner n'a pas utilisés, tous du xve siècle, un Ambrosianus, trois Corsiniani, et le plus important, qui semble remonter au même archétype que A (*Parisinus* 7920), un Chigianus. [Minton Warren, *Harvard studies* XVII, pp. 31-42].

Ti. Claudius Donatus, le commentateur de Virgile. Étude de l'élément post-classique dans sa langue. [Ed. Wölfflin, *Archiv f. lat. Lexikogr.* 15, pp. 383-390]. Ses *Interpretationes vergilianæ* sont faites surtout au point de vue de la rhétorique. Outre les commentateurs antérieurs de Virgile, ses sources sont Cicéron, Salluste et surtout Térence. [*Ib.* pp. 253-260].

Ennius. *Commentaire*. Comparaison de la 2e édition de Vahtlen et de l'édition L. Müller : à ce propos, explication et commentaire d'un grand nombre de passages. [Joh. Kvičala, *Zeitschrift f. d. österr. Gymn.* 1906, pp. 1-22, 97-121].

Iphigénie. Examen critique, restitution et commentaire des fragments. [F. Skutsch, *Rhein. Museum* 1906, pp. 605-619].

Eugraphius, commentateur de Térence. A vécu entre Donat et le milieu du vi^e siècle. Nous ne savons rien de sa patrie et de sa vie. Étude de détail sur l'histoire des mss de cet auteur, et recherche minutieuse sur l'exemplaire de Térence qu'il avait sous les yeux. [P. Wessner, *ib.* 1907, pp. 203-228 et 339-365].

Expositio totius mundi et gentium. *Sources.* Dérive d'un original grec, comme l'indique surtout la graphie et la langue. L'ouvrage perd donc de son intérêt, puisqu'on doit renoncer à y retrouver le latin vulgaire du ive siècle. [Alfred Klotz, *Philologus*, 1906, pp. 97-127.

Fabius Fulgentius Planciades. *Texte.* Sur un ms de Fulda, aujourd'hui à Cassel (Landesbibliothek theol. fol. 49), du xie siècle. Il doit dériver du même original que T (Trevericus) et semble même supérieur à ce dernier. [P. Lehmann, *Rhein. Mus.* 1906, pp. 107-116].

Fortunat. De excidio Thuringiæ et Epist. ad Artachin. *Authenticité.* Ces deux poèmes sont bien de Fortunat et non de Sainte Radegonde, comme le soutenait M. Ch. Nisard: tout le prouve, composition, style et langue. [E. Rey, *Revue de Philologie*, 1906, pp. 124-138].

Fulgentius. Dans le dialogue attribué à saint Augustin *contra Fulgentium donatistam*, qui est sûrement d'origine africaine, et qui paraît avoir été écrit entre 411 et 420, par un clerc de l'entourage d'Augustin et de son école, on peut retrouver le traité de Fulgentius sur le baptême. L'opuscule présente plus d'un rapport avec les ouvrages de Petilianus, mais est écrit avec moins d'intelligence et de talent. [P. Monceaux, *C. R. de l'Académie des Inscriptions*, 1907, pp. 419-421 et *Revue de Philologie*, 1907, p. 241-245]. Texte restitué du traité donatiste. [*R. de Phil.* pp. 245-250].

Gaudentius. On sait peu de chose de Gaudentius, évêque donatiste de Thamugadi (Timgad) au temps de saint Augustin. Un des épisodes intéressants est la lutte qu'il soutint contre Dulcitius, chargé par les empereurs de faire exécuter en Numidie les lois contre les donatistes, et Augustin. Étude (généralement avec le texte) des documents se rapportant à cet épisode. [*Ib.* 1907, pp. 111-133].

Pseudo-Hégésippe. *Est-il l'auteur de la traduction de Josèphe* ἱστορία Ἰουδαικοῦ πολέμου πρὸς Ῥωμαίους? Non; l'auteur est saint Ambroise. La tradition manuscrite offre une présomption en sa faveur; l'examen de l'ouvrage prouve que la traduction a été faite en Occident par un Romain; enfin il y a entre cette œuvre

et celles de saint Ambroise des rapports flagrants de langue, de style et de pensée, qu'on ne peut expliquer qu'en leur supposant le même auteur [pp. 245-312]. Le texte doit être fondé surtout sur le *Parisinus* P et l'*Ambrosianus* M, qui, avec le *Taurinensis* T, forment une famille opposée au *Vaticanus* V et au *Cassellanus* C [pp. 312-346]. Collation de T [pp. 347-361]. [Vinc. Ussani, *Studi ital. di filol. class.* 1906].

Histoire Auguste. Résumé et examen des ouvrages et articles publiés de 1893 à 1905 sur les auteurs de ce recueil, considérés au point de vue littéraire (pp. 2-14), comme historiens (pp. 15-30), au point de vue de la langue et du style (pp. 30-34) et de l'établissement du texte (pp. 34-40). [H. Peter, *Jahresbericht de Bursian*, 130]. — V. également **Spartianus**.

Horace. Résumé et examen des ouvrages et articles parus sur ce poète de 1900 à 1904. I. Vie et caractère [pp. 25-39]. II. Éditions et commentaires [pp. 39-53]. III. Traductions [pp. 53-56]. IV. Critique et critique de texte [p. 56-107]. [J. Haüssner, *Jahresbericht de Bursian*, 126]. Même travail pour la période de 1904-1906 : I. Éditions et commentaires [pp. 41-47]. II. Traductions [pp. 47-49]. III. Études de détail [pp. 49-72]. [H. Röhl, *Zeitschrift f. d. Gymnwesen*, Jahresberichte, 1906].

Établissement du texte. Essai de réfutation de la thèse de Vollmer (*Philologus*, Supptband X), d'après laquelle les manuscrits d'H. se partagent en deux classes seulement, lesquelles remontent à l'édition d'Horace de Probus Berytius. [O. Keller, *Rhein. Museum* 1906, pp. 78-90].

Commentaires du moyen age, les uns se rattachant à Acron et Porphyrion, les autres en étant tout à fait indépendants, un troisième groupe, moins nombreux, composé par des humanistes. [G. Curcio, *Riv. di filol. class.* 1907, pp. 43-64].

Art poétique. *Scholies* intéressantes contenues dans le Monacensis 14498. [M. Manitius, *Philologus*, 1905, pp. 569-572].

Plan. Étude de détail d'où il résulte que le poète a voulu composer non une œuvre de logique, mais une œuvre d'art : c'est ce principe qui domine la disposition des différentes parties. [Paul Cauer, *Rhein. Museum*, 1906, pp. 232-243].

14-18. Étude de ces vers qui se rapportent au poète Furius, lequel est raillé en deux autres passages (Sat. 1, 10, 35 et 2, 5, 39). Ce que nous pouvons savoir de ce Furius. [J. Oeri, *Philologus*, 1906, pp. 464-471].

350 sqq. Pour comprendre ces vers, se souvenir de la personnalité changeante d'H. et traduire *indignor* par « je me mets en

colère », mais ne rien modifier au texte du passage. H. se faisait de l'épopée et du merveilleux une idée qui reparaît dans les auteurs français du XVIIe siècle et qui n'a commencé à être ébranlée que par Voltaire. [G. Boissier, *C. R. de l'Académie des Inscriptions*, 1907, p. 318].

465. V. Satires. 1, 4, 123.

Chant séculaire. Justification de la *division* de la pièce en groupes de trois strophes, proposée par Christ en 1868 : ampleur que cette division donne à la pièce. Elle se retrouve dans les Odes 1, 2 et 12, qui sont aussi des œuvres de parade. [Eleut. Menozzi, *Studi ital. di filol. class.* 1905, pp. 67-73].

Epitres 1, 4. V. Odes 1, 33.

2, 1. *Intention et plan.* Si Horace a traité le sujet qu'il a choisi, c'est qu'il a voulu faire entendre à l'empereur, en réponse à la demande que lui avait adressée Auguste, que de jeunes poètes profiteraient mieux que lui de la faveur impériale. Pour y réussir, il fera naître dans l'esprit du prince la conviction que son œuvre et sa gloire sont directement intéressées à la prospérité des lettres, et, d'autre part, que pour fleurir dans les conditions présentes, la poésie a besoin d'être efficacement protégée. Il a d'ailleurs exposé sa pensée en suivant un plan qui voile les intentions qui l'ont amené à écrire. [Paul Oltramare, *Mélanges Nicole*, pp. 411-425].

Odes 1, 1. *Division.* Au contraire de ce qui arrive dans les autres odes du recueil composées dans le même mètre, la fin des quatrains ne coïncide pas avec un repos de voix. C'est qu'il faut mettre à part les deux premiers et les deux derniers vers. [Weil, *Mélanges Nicole*, pp. 551-552].

1, 3. Elle comprend deux parties, qui n'ont aucun lien entre elles (deux premières strophes et le reste); la conclusion est en contradiction avec le début. Toutes les difficultés disparaissent, ainsi que celles de sens, si l'on admet que l'on se trouve en présence de deux pièces séparées, composées, l'une (les premières strophes) à la fin de la première période des *Odes*, l'autre au commencement. [Karl Prodinger, *Wiener Studien*, 1907, pp. 165-172].

1, 2 et surtout 12. Ce sont des *poèmes politiques*, comme le montre une étude précise de la date, de la situation du poète, des circonstances historiques et des allusions. La poésie se trouve dans le détail. [Karl Hiemer, *Rhein Museum*, 1907, pp. 229-246].

1, 33 et Épître 1, 4. Ces deux pièces, vraisemblablement composées en 24, sont bien adressées à Tibulle, pour influencer ses décisions, la première en essayant de le guérir d'un désespoir d'amour, la seconde en voulant le tirer d'un isolement volontaire

qui devient inquiétant. Dans le développement de cette thèse, commentaire des deux œuvres, surtout de l'Épître. [A. Cartault, *Revue de Philologie*, 1906, pp. 210-217].

2, 15, 6. Lire *copia Sardium* au lieu de *copia narium*. A ce propos commentaire du passage. [E. H. Alton, *Classical Review*, 1906, pp. 214-216].

3, 5, 27-28. Défend pour *amissos colores* le sens traditionnel de « propreté originelle ». [Aloïs Kornitzer, *Zeitschr. f. d. österr. Gymn.* 1906, pp. 876-879 et 1907, pp. 865-869].

3, 14, 22. *murreum* a le même sens que *fulvum*. [G. Némethy, *Rhein. Museum*, 1906, p. 139].

4, 4, 18-22. Ces vers, ajoutés par Horace, ne l'ont-ils pas été sur la demande de Tibère, qui avait commandé en Germanie de concert avec Drusus, et qui aurait prié le poète de rechercher à son tour l'origine de l'ornement des Vindélices et d'en toucher un mot dans ses vers? [H. Weil, *Mélanges Nicole*, pp. 552-553].

4, 8. N'est pas d'Horace. [M. L. Earle, *Revue de Philologie*, 1905. p. 306-309]. Les vers 15 sqq. ne sont pas interpolés. [J. W. Beck, *Rhein. Museum*, 1907, pp. 631-635].

4, 11, 21-24. Sous Télèphe comprendre Auguste, et sous la *puella dives et lasciva* Livie. [Walter Leaf, *Classical Review*, 1907 pp. 104-105].

4, 15, 2 *increpuit lyra* est ironique. [G. Némethy, *Rhein. Mus.* 1906, pp. 139-140].

Satires, 1, 1, 105. Réfutation des idées de Scickinger (cf. *R. U.* 1906, 2, p. 62) et commentaire du passage. [Is. Hilberg, *Wiener Studien*, 1905, pp. 302-304].

1, 2, 28-36. Interprétation et commentaire du passage. [Aug. Engelbrecht, *Wiener Studien*, 1906, pp. 138-141].

1, 3. Lien entre les deux parties, peinture vive de Tigellius l'ancien et indulgence que nous devons montrer à nos amis (pp. 297-299). Que cette satire est plutôt anti-stoïcienne qu'épicurienne (pp. 299-301). Influence de l'épicurisme, surtout dans deux morceaux imités de Lucrèce (pp. 301-307). Comment la discussion de deux paradoxes stoïciens, sur l'égalité des fautes et sur la royauté du sage, se rattache à la même tendance philosophique ; au moyen de quels arguments ils sont combattus (pp. 307-310). Le dessein d'H. explique le plan et le style de la satire, qui est toute en oppositions et en argumentations (pp. 310-311). [Paul Lejay, *Revue de l'Instruction Publique en Belgique*, 1906]. Vers 7-8 *summa voce*. Examen des différents sens que l'on peut prêter à ces deux mots, garantis par la tradition. Impossibilité d'en trouver un

qui ne soit pas en opposition avec la signification ordinaire. [Clément L. Smith, *Classical Review*, 1906, pp. 397-401].

1, 4, 123 — 9, 13 — 2, 2, 123 — 6, 59 — A. P. 465. Examen et commentaire. [V. Brugnola, *Riv. di filol. class.* 1906, pp. 285-292].

1, 7, 28. Écrire *salso mulsoque fluenti*. Commentaire du passage. [T. W. Stowasser, *Wiener Studien*, 1906, pp. 331-332].

2, 3, 182-186. Pour comprendre le passage, faire attention que, dans le v. 186, il y a une allusion à la fable Ἀλώπηξ καὶ λέων. [G. Némethy, *Rhein. Museum*, 1906, p. 139].

2, 5, 51-57. Explication et commentaire, surtout des trois derniers vers. [[Richard Samter, *Archiv f. lat. Lexikogr.* 15, pp. 426-428].

Juvénal. Les Périphrases. Aucun écrivain ne les a employées aussi fréquemment et aussi systématiquement que Juvénal. On peut y distinguer deux classes, périphrases de noms propres, véritables devinettes historiques ou mythologiques, périphrases de noms communs, éminemment pittoresques, le terme propre étant remplacé par un résumé de l'image qu'il évoque. [J. de Decker, *Revue de l'Instruction Publique*, 1907, pp. 84-99].

Satires 1, 106. *Quadringenta* ne peut désigner ni la fortune ni le revenu de l'affranchi, mais doit signifier le cens, et conséquemment, le rang équestre. [Max Bonnet, *Revue de Philologie*, 1906, pp. 58-60].

11, 177-180. Juvénal semble avoir été un admirateur enthousiaste de la Thébaïde, et, par contre, un *obtrectator Vergilii* Explication du passage à ce point de vue. [S. Reinach, *ib.* 1907, pp. 45-50].

Lucain. Résumé et examen des ouvrages et articles publiés sur ce poète de 1903 à 1906. [J. Tolkiehn, *Jahresbericht de Bursian*, 134, pp. 206-212].

Lucilius. V. Métrique (*métrique populaire*).

(*A suivre.*)

Henri Bornecque,
Professeur de Philologie latine
à l'Université de Lille.

Chronique du mois

Un enseignement trop prospère. — Les nouveaux lycées de jeunes filles. — Diplôme de fin d'études ou baccalauréat? — Le déplacement d'office dans l'enseignement secondaire. — L'inspection générale dans l'enseignement supérieur. — Ce qu'en pensent les professeurs de Facultés.

C'est tous les ans, à propos du budget, un concert d'éloges en l'honneur de l'enseignement secondaire des jeunes filles. A ne regarder que le flot montant de la population scolaire, la situation est excellente. En huit ans cette population a doublé. Les lycées et collèges comptent aujourd'hui plus de 35 000 élèves. C'est beaucoup, c'est peut-être trop, si l'on ne doit pas augmenter le nombre des établissements ou des cours secondaires.

On estimait, il y a vingt ans, qu'un lycée de jeunes filles ne devait pas renfermer plus de trois ou quatre cents élèves, sous peine de ressembler à ces immenses bâtisses où nous encasernons nos garçons. Et au lieu d'établir, par exemple, à proximité du lycée Fénelon, des cours secondaires où viendrait se déverser le trop-plein de sa population, on laisse sept ou huit cents jeunes filles s'entasser les unes sur les autres dans des salles servant à la fois de classes et d'études, et cela dans un des plus maussades quartiers du vieux Paris, sans horizon, sans lumière et sans air! On nous promet, à Paris du moins, des lycées tout neufs; un dans le quartier de Vaugirard; un autre rue du Val-de-Grâce, sur l'emplacement du couvent des Carmélites; un autre enfin qui s'élèverait sur le boulevard de Clichy pour desservir les quartiers aujourd'hui deshérités des neuvième et dix-huitième arrondissements. Mais, jusqu'ici, l'État ne possède encore que le terrain du lycée de Vaugirard que lui a concédé la Ville. Il négocie pour les deux autres avec le liquidateur des congrégations. Et quand il sera maître des terrains, il y faudra seulement élever des constructions dont le devis approximatif dépasse pour l'ensemble dix millions. C'est dire que ces trois lycées ne s'ouvriront pas demain.

En attendant, comme les lycées de jeunes filles, — bien à tort selon moi, — se rapprochent de plus en plus des lycées de garçons,

on a de nouveau agité la question des diplômes. Le certificat d'études secondaires est assurément le plus déshérité des certificats. Il ne jouit d'aucune des sanctions du baccalauréat et il n'assure aucun des avantages des brevets primaires. Quelques-uns ont demandé son assimilation au baccalauréat. Mais cette proposition n'a pas été favorablement accueillie, même dans le personnel enseignant féminin.

« L'assimilation de notre diplôme, écrit Mlle Sériès, professeur au lycée Racine, soit au brevet supérieur, soit au baccalauréat est également dangereuse. Nous désirons la création de classes permettant à celles de nos élèves qui en ont le désir de préparer le baccalauréat. Déjà, par leurs propres moyens, après avoir reçu l'enseignement secondaire dans nos établissements, les jeunes filles arrivent au baccalauréat aussi bien que leurs camarades masculins. Elles y arriveront encore mieux si les lycées de jeunes filles les y préparent. »

Telle est aussi l'opinion du rapporteur du budget, M. Steeg. Il n'est pas admissible, à son avis, de mettre sur le même pied un examen intérieur subi au bout de cinq années d'études et un examen public résumé de sept années d'efforts.

L'argument tiré de la durée des études ne nous semble pas très probant. Il ne s'agit pas de rechercher combien de temps on est resté sur les bancs du collège, mais ce qu'on y a fait. Et nous savons par expérience à quoi se réduisent, pour bon nombre d'élèves, les « sept années d'efforts » auxquelles croit M. Steeg.

Toutefois, nous sommes d'accord avec lui sur les dangers d'une équivalence entre le certificat d'études féminin et le baccalauréat. Il est bon que, pour les trois quarts des jeunes filles, le diplôme de fin d'études n'ait pas, si je puis dire, de valeur marchande et ne serve à rien d'autre qu'à établir qu'on a convenablement achevé son éducation. Mais celles qui ont besoin pour vivre d'une profession ne doivent-elles pas trouver au lycée les moyens d'acquérir le grade indispensable pour en ouvrir la porte?

Et c'est pourquoi M. Steeg propose d'instituer dans les lycées de jeunes filles, à partir de la troisième année, des cours complémentaires facultatifs de préparation au baccalauréat : des conférences de latin seraient données en quatrième et en cinquième année. Et alors, la première partie du baccalauréat obtenue, on se préparerait à la seconde dans la sixième année qui, déjà établie dans quelques lycées pour la préparation à Sèvres, serait pour les futures bachelières ce qu'est la philosophie dans les lycées de garçons.

La question du déplacement d'office n'avait ému jusqu'ici que le personnel de l'enseignement primaire. Va-t-elle gagner mainte-

nant les professeurs des lycées et collèges? Mais d'abord que faut-il entendre au juste par un déplacement d'office?

On peut avoir besoin de changer un professeur pour des raisons qui ne dépendent ni de sa volonté, ni de celle de ses chefs. Voici un lycée où le nombre des élèves a considérablement baissé : on est obligé de supprimer une chaire, par exemple. Il faut trouver au professeur supprimé un poste équivalent dans une ville qui lui assure, autant que possible, mêmes avantages. C'est le changement motivé par suppression d'emploi.

En dehors de ce cas de force majeure, les déplacements d'un professeur ne s'expliquent que par des raisons d'ordre général, insuffisance de l'enseignement, plaintes justifiées des familles ou des autorités, soit encore par des raisons toute personnelles, désir légitime d'avancer ou d'obtenir un poste dans la région où l'on a des intérêts. Mais quelle que soit, au surplus, la valeur de ces raisons, à part le déplacement motivé par la suppression d'emploi, on peut dire qu'on se trouvera toujours en présence de deux hypothèses: ou le fonctionnaire est envoyé dans le poste qu'il a sollicité, ou il accepte celui où on l'envoie sans l'avoir consulté. Dans les deux cas, il y a accord tacite entre le fonctionnaire déplacé et l'administration qui le déplace.

Mais quand cet accord n'existe pas, un changement imposé, même avantageux, masqué ou non sous l'euphémisme commode des « nécessités de service », est en réalité une peine disciplinaire. Vous m'envoyez de Tarbes à Bordeaux, je suppose ; vous aurez beau me dire que c'est un avancemment très recherché, que je vais trouver, à tous les points de vue, mille avantages dans cette nouvelle résidence. Je puis avoir, moi, d'excellentes raisons pour rester à Tarbes. En m'envoyant malgré moi à Bordeaux, vous pouvez me causer un préjudice que ne compenseront pas les prétendus avantages que vous m'offrez. La meilleure définition qu'on puisse donner du déplacement d'office, c'est qu'il n'a été ni demandé ni accepté par l'intéressé et, dans ce cas, il faut bien reconnaître, avec le Conseil académique de Bordeaux, que ce changement est, en réalité, une peine disciplinaire et que, par suite, comme toutes les peines, elle doit être entourée de certaines garanties.

Et c'est pourquoi le même Conseil a émis le vœu que le déplacement d'office « soit assimilé aux peines du 3e degré et ne puisse être prononcé qu'après avis conforme du Conseil académique. »

L'Association des professeurs des Universités, bien que née en province, finira, nous l'espérons bien, par conquérir Paris. Le groupe parisien qu'elle s'est incorporé compte déjà trente-cinq membres et, comme le disait M. Séailles en présidant la dernière

réunion : « Il n'y a qu'un enseignement supérieur et la collaboration active et amicale des groupes parisiens et provinciaux est nécessaire à ses progrès. »

On ne pouvait manquer de signaler dans cette réunion les tentatives faites pour ressusciter les inspections générales de l'enseignement supérieur, supprimées en 1888. Sans doute l'administration n'a pas été jusqu'à proposer de rétablir la fonction par voie budgétaire, mais un timide crédit de 6 500 francs a été néanmoins inscrit pour cet office au budget de 1909. Or, s'il est vrai que la fonction crée l'organe, on sait qu'elle crée aussi très souvent le traitement. On commence par des indemnités de déplacement et frais de séjour qu'il ne s'agit plus que de consolider par la suite. Toujours est-il qu'on a en 1908 inspecté une Faculté et que plusieurs autres sont menacées de l'être à leur tour.

Il faut dire que cet essai a été assez mal accueilli, aussi bien par les représentants de la province que par les représentants de Paris, qui paraissent aussi peu soucieux d'inspecter les autres que d'être inspectés eux-mêmes. M. Durkheim a demandé la suppression de ces inspections qu'il estime à la fois contraires au principe de l'égalité des professeurs et au caractère même de l'enseignement supérieur.

« L'enseignement supérieur, a dit M. Lanson, repose sur la liberté des méthodes. L'inspection d'un professeur de l'enseignement supérieur est inutile, même s'il est inspecté par un spécialiste de même ordre, à plus forte raison si un historien est inspecté par un philosophe. »

Que s'il s'agit d'inspecter non les professeurs mais l'installation et le matériel des Facultés, ou encore de veiller à l'application des lois et règlements qui régissent l'enseignement supérieur, le Ministère de l'Instruction publique a auprès des Universités un représentant tout qualifié, c'est le recteur.

Aussi l'Association a-t-elle, à l'unanimité, émis le vœu dont M. Lanson avait rédigé les considérants « que les inspections générales, légalement supprimées comme institution permanente depuis 1888, ne soient rétablies sans aucune forme. » Au lieu de créer des sinécures, on devrait chercher plutôt à supprimer le cumul ou les emplois inutiles. Et ce serait une besogne intéressante à entreprendre dans les trois ordres d'enseignement.

André Baiz.

Échos et Nouvelles

Conseil Supérieur. — Le Conseil Supérieur de l'Instruction publique est convoqué en session ordinaire pour le 15 décembre. La durée de cette session sera de huit jours.

M. Camille Jordan a été désigné par le Collège de France comme un de ses représentants en remplacement de M. Mascart, décédé.

Concours universitaires en 1909. — Les épreuves écrites des différents concours de l'agrégation des lycées de garçons, ainsi que les épreuves écrites pour l'obtention des certificats d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges et du certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des classes élémentaires de l'enseignement secondaire, commenceront, en 1909, le vendredi 2 juillet, au chef-lieu de chaque académie, ainsi qu'à Bastia, Constantine, Oran et Tunis.

Les inscriptions des candidats seront reçues au secrétariat de chaque académie et au secrétariat de la direction générale de l'enseignement public en Tunisie, jusqu'au 1er mai prochain.

Les épreuves écrites des concours pour les agrégations et certificats d'aptitude de l'enseignement secondaire des jeunes filles commenceront le vendredi 25 juin, au chef-lieu de chaque académie, ainsi qu'à Constantine et Oran.

Les inscriptions des aspirantes seront reçues au secrétariat de chaque académie, jusqu'au 1er mai prochain.

Les épreuves écrites du concours d'admission à l'École normale supérieure d'enseignement secondaire pour les jeunes filles à Sèvres commenceront le mardi 15 juin au chef-lieu de chaque département.

Les inscriptions des aspirantes seront reçues jusqu'au 1er avril prochain.

Les sessions d'examen d'aptitude aux bourses dans les lycées et collèges (jeunes gens et jeunes filles) et dans les cours secon-

daires de jeunes filles s'ouvriront, en 1909, dans tous les départements:

1° Pour les jeunes gens, le jeudi 1er avril;

2° Pour les jeunes filles, le jeudi 22 avril;

Les inscriptions seront reçues au secrétariat de chaque préfecture, du 1er au 25 mars prochain.

Un nouveau diplôme universitaire à la Sorbonne. — Dans la séance de réouverture des conférences, M. Alfred Croiset, doyen de la Faculté des Lettres de Paris, a rappelé que les étudiants étrangers suivent de plus en plus nombreux les cours de la Faculté: 1062 (351 étudiants, 711 étudiantes), cette année, contre 906 l'année précédente, Les plus forts contingents sont fournis par la Russie (513), l'Allemagne (177), l'Angleterre (84) et les États-Unis (68).

Depuis longtemps, la Faculté était préoccupée d'une difficulté qui se présentait pour ceux des étudiants étrangers qui avaient obtenu le certificat d'études françaises. Un certain nombre d'entre eux avaient le désir de ne pas en rester là et de continuer leurs études à la Sorbonne. Mais, la nature des examens ne se prêtait guère à ce désir. Il y avait bien, il est vrai, une attestation d'études supérieures qui pouvait être accordée, sans condition de grades, à tout étudiant ayant suivi avec zèle les enseignements de la Faculté.

Mais, a ajouté le doyen, cette attestation n'a jamais été ni très connue ni très recherchée. Il n'y a pas lieu d'en être surpris: la valeur en était trop variable et mal déterminée. La Faculté en a donc décidé la suppression, et elle l'a remplacée par un nouveau diplôme, intermédiaire entre le certificat d'études françaises et le doctorat d'université, d'un caractère nettement défini, et qui puisse tenir, entre le certificat et le doctorat, une place analogue à celle qu'occupe la licence, dans la série de nos grades d'État, entre le baccalauréat et le doctorat ès lettres. On l'a appelé *diplôme d'études universitaires*, en attachant à ce mot « universitaires » le sens aujourd'hui bien net qu'implique en tout pays la destination scientifique des universités.

La scolarité sera de deux ans et devra être effective.

« Nous espérons, a dit en terminant, M. Croiset, que l'examen ainsi constitué répondra aux vœux souvent exprimés par certains de nos étudiants, surtout parmi les étudiants étrangers. L'affluence de ceux-ci, qui nous est très précieuse, nous crée envers eux des devoirs auxquels nous tâchons de satisfaire, sans diminuer la part de nos compatriotes ni affaiblir la solide structure de nos examens d'Etat. Il faut qu'il y ait ici place pour tout le monde. Ce n'est

pas toujours facile, même au point de vue matériel. Mais nous sommes sûrs que tous, étudiants et professeurs, se prêteront de bonne grâce aux difficultés inévitables, en songeant au rôle essentiel que l'Université de Paris doit remplir. Nous n'imaginons pas une France ni une ville de Paris s'enfermant dans un égoïsme jaloux et maladroit. L'action véritable, la seule durable et féconde, est celle qui s'opère par le rayonnement des idées. Nous n'avons rien à cacher des nôtres, et nous souhaitons qu'on nous connaisse dans notre libre et sincère effort vers la vérité.

Nouveaux lycées de jeunes filles à Paris. — On sait dans quelles proportions s'est développé chez nous l'Enseignement secondaire des jeunes filles : le nombre des élèves, du 5 novembre 1899 au 5 novembre 1907, s'est élevé de 16 000 à 34 262, c'est dire qu'il a plus que doublé en huit années.

C'est à Paris que la progression a été la plus rapide : le nombre des élèves des lycées et cours secondaires qui était, en 1883, de 175 était, en 1907, de 3 125. Dans tous les établissements la place manque. Le lycée Fénelon, par exemple, construit pour contenir 400 élèves, en compte actuellement plus de 700. On a dû agrandir les lycées Racine (VIIIe arrondissement) et Lamartine (IXe). Mais on a reconnu qu'il fallait faire bien davantage.

Des crédits ont déjà été votés pour la transformation en lycée des cours secondaires du XVe arrondissement : ce sera le lycée de Vaugirard. Un autre lycée va s'élever entre le Val-de-Grâce et le jardin du Luxembourg, sur l'emplacement du couvent des Carmélites; un troisième à l'angle du boulevard de Clichy et de la rue de Douai, pour les IXe et XVIIIe arrondissements. La Ville de Paris s'est engagée à prendre sa part des dépenses, soit d'acquisition de terrains, soit de construction. La contribution de l'État (y compris les frais d'agrandissement du lycée Fénelon) sera de plus de dix millions.

Un cercle international d'études en Allemagne. — Sur l'initiative de M. le Dr Althoff, ancien directeur au ministère de l'Instruction publique de Prusse et grâce à la libéralité de M. le conseiller intime de Böttinger, un cercle d'études (Böttinger Studienhaus) s'est ouvert à Göttingen le 15 novembre 1905.

Ce cercle d'études, indépendant de l'Université, a pour but de faciliter aux étudiants étrangers l'entrée dans des familles, où ils pourront connaître la vie et les mœurs allemandes. Un bureau universitaire de renseignements, pourvu d'une bibliothèque spéciale, donnera aux étrangers les indications nécessaires sur le fonctionnement des universités allemandes, les cours qui servi-

ront le mieux leur préparation spéciale, et les conditions à remplir pour l'obtention des grades universitaires allemands, du doctorat en particulier. Des cours de langue allemande seront organisés au Cercle d'études sous la direction d'un lecteur de la langue allemande pourvu de grades universitaires; enfin des conférences par les professeurs de l'Université et des excursions seront faites en commun avec des étudiants allemands dans les musées ou dans les villes qui présentent un intérêt historique.

EXAMENS ET CONCOURS

(CONCOURS DE 1909)

AGRÉGATIONS DES LETTRES ET DE GRAMMAIRE

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS FRANÇAIS (*suite*)

Mme DE LA FAYETTE. — La Princesse de Clèves (Agrégation des Lettres).

Texte : Ed. LESCURE, 1881, in-16; éd. Marpon et Flammarion, 0.95, et in-16, 1891, 0.60; édition des *Œuvres complètes*, AUGÉ, in-8°, 1820; ETIENNE et JAY, 5 v. in-8°, 1825.

Ouvrages à consulter : L'article de la *Grande Encyclopédie* de M. E. Asse, se termine par une bibliographie copieuse et précise d'où nous extrayons quelques-unes des indications suivantes : SAINTE-BEUVE, *Portraits de Femmes*, 1884, p. 249, in-8° *Lundis*, I, 413, IV, 387, VI, 305, IX, 159, 180, XIV, 266, XV, 425 ; TAINE, *Essais de critique et d'histoire*; F. HÉMON, *Revue Bleue*, 5 avril, 3 mai 1879, 2 oct. 1880; ARV. BARINE, *Rev. des D.-M.*, 15-9-1880; les notices des éditions de Sévigné et de La Rochefoucauld dans la *Collection des Grands Écrivains de la France*, de M. ASSE dans son édition des *Mémoires;* LE BRETON, *Le Roman au XVIIe siècle*, 1890; D'HAUSSONVILLE, *Mme de La F.*, 1891, in-16 (*Coll. des Gr. Écriv. fr.*); L. LALANNE, *Brantôme et la Princesse de Clèves*, Paris, 1891, in-8°; P. MORILLOT, *Le Roman en France de 1610 à nos jours.*

Dans une dissertation allemande : *Das Literarische Portrât in Frankreich im Zeitalter Richelieus und Mazarins* (Univ. de Leipzig) par ARTHUR FRANZ (1905, in-8°, 57 p.), il s'agit surtout des recueils de portraits parus de 1659 à 1663, de l'*Astrée*, de Scarron, du *Grand Cyrus*, et de Mlle de Montpensier. M. G. Lanson a l'occasion de parler de Mme de La F. écrivain, dans son étude sur *Le Style de Louis XIV*, *Annales politiques et littéraires*, 6-8-05, p. 91-3; reproduite dans le volume qui vient de paraître, l'*Art de la prose*, Paris, Libr. des *Annales*, in-12.

On a mentionné dans la *Revue des Revues* de la *Rev. U.*, mai 1907, p. 453, un article sur La Rochefoucauld. Plus récemment une étude de M. Jean Lemoine sur *Mme de La F. et Louvois*, *Revue de Paris*, 1-9-07, p. 65-86.

FONTENELLE a jugé le roman dans le *Mercure* de mai 1678; on lira aussi à ce propos l'étude de M. BALDENSPERGER : *A propos de l'aveu de la princesse de Clèves*, *Revue de philologie française*, 1901, p. 26-31.

(*A suivre.*) HENRI CHATELAIN.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS LATINS

I. — TÉRENCE. — **L'Hécyre** (Agrégations des lettres et de grammaire); **Le Phormion** (Agrégation de grammaire).

Une édition est tout indiquée pour chacune de ces deux comédies de Térence : pour l'*Hécyre*, celle de P. Thomas (*P. Terenti Afri Hecyra*, texte latin publié avec un commentaire explicatif et critique, Paris, Klincksieck, 1887); pour le *Phormion*, celle de C. Dziatsko, plusieurs fois complétée et améliorée. Dziatsko a publié, en 1874, puis en 1884, son *Phormio* dans les *Ausgewählte Komoedien des P. Terentius Afer* (Leipzig, Teubner). L'édition de 1884 a été complétée par H. C. Elmer qui a donné : *P. Terentii Phormio*, with notes and introduction (New-York, 1895). Elmer conserve à peu de choses près le texte de Dziatsko; mais il remanie l' « Einleitung » allemande dans une abondante introduction en anglais, qui contient une histoire sommaire de la comédie latine, des renseignements sur les conditions matérielles du théâtre à Rome, des remarques sur la prosodie, la métrique et la grammaire de Térence et une notice sur le *Phormion*. Un appendice fournit la bibliographie de tous les travaux concernant le poète comique publiés de 1884 à 1895. En Allemagne, la deuxième édition de Dziatsko a été refondue, dans la collection même où elle avait été publiée, par Edm. Hauler, *Phormio*, dritte veränderte Auflage, Leipzig, Teubner, 1898. Le texte est peu modifié; mais l'introduction, les notes et le commentaire, mis au courant, sont considérablement et utilement augmentés : la première édition de Dziatsko avait 108 pages; la deuxième, 141; la « dritte veränderte Auflage » en comprend 227.

Deux ouvrages scolaires rendront des services : Ph. Fabia, *Théâtre latin, extraits des comiques* (Paris, Librairie Armand Colin, 1896). Des extraits annotés du *Phormion* (pp. 486-518) et de l'*Hécyre* (pp. 551-557). Une introduction qui fournit le nécessaire sur la comédie latine et la vie de Térence, sur la métrique, la prosodie, la langue des comiques latins, et qui donne la bibliographie des principaux ouvrages ayant trait à ces diverses questions.

G. Ramain, *Théâtre latin, extraits des comédies de Plaute, de Térence et des tragédies de Sénèque* (Paris, Hachette, 1897). Des extraits annotés de l'*Hécyre* (pp. 254-271). Une introduction qui étudie la versification et la langue des comiques, un appendice qui donne des notes critiques.

Pour la question des prologues :

L. Havet, *Sur les prologues de l'Hecyra et du Phormio* (*Revue de Philologie, de Littérature et d'Histoire anciennes*, 1886, pp. 12-14).

Ph. Fabia, *Les prologues de Térence* (Paris, Thorin, 1888).

Pour la métrique :

Ph. Fabia, *Sur la fin monosyllabique du sénaire chez Térence* (*Revue de Philologie*, 1893, pp. 29-32).

G. Ramain, *La loi du pied antépénultième dans le texte de Térence* (*Revue de Philologie*, 1901, pp. 31-51).

Pour la critique du texte du *Phormion* :

G. Ramain, *Phormio*, v. 12-21 (*Revue de Philologie*, 1899, pp. 130-131.

L. Havet, *Phormio*, v. 30-34 (*Revue de Philologie*, 1886, pp. 14-16), v. 215-216 (*Revue de Philologie*, 1887, p. 48); v. 60, 73-78, 109, 164, 134,

145-146, 175-176, 179, 209, 232, 244, 246, 249, 266, 293-295, 310, 333, 342, 373, 395, 397, 418, 426, 430, 484-487, 492, 496, 499, 501-503, 505, 515-518, 526-528, 529-530, 540, 542, 562, 609, 648, 664 (*Revue de Philologie*, 1901, pp. 94-101, pp. 225-231, pp. 295-310) ; v. 78 (*Rev. de Philol.*, 1904, p. 218).

Pour les sources grecques :

FRANCISCUS HILDEBRANDT, *De Hecyræ Terentianæ origine* (Halle, 1884).

FLAMINIO NENCINI, *De Terentio ejusque fontibus* (Livourne, 1891).

Pour les personnages :

MAURICE MEYER, *Études sur le théâtre latin* (Paris, 1847).

GEORGES PERROT, *L'Hécyre de Térence et la Dame aux Camélias d'Alexandre Dumas fils* (*Mélanges Boissier*, Paris, 1903, pp. 11-23).

(*A suivre.*) H. DE LA VILLE DE MIRMONT.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES SUR LES AUTEURS GRECS

I. — EURIPIDE. — **Bacchantes** (Agrégations des Lettres et de Grammaire).

Prendre le texte de G. DALMEYDA, Paris, Hachette, 1908, gr. in-8°, 153 p. Ce sérieux travail formait la seconde thèse de l'auteur : il est publié, comme la *Paix* de Mazon, dans la collection des *Éditions savantes* d'Hachette. Je souhaite fort que la seconde thèse de nos futurs docteurs soit souvent faite d'une édition d'un texte grec, bien étudié et mis au point. Les Allemands, les Anglais, les Hollandais ne se lassent pas d'éditer les écrivains grecs : nous sommes à leur égard dans un état d'infériorité désolante.

Cette édition des *Bacchantes*, la seule française que je connaisse, peut suffire à la rigueur. Mais on étudiera avec profit les textes étrangers. Voici les plus récents :

Euripides Bacchæ edidit N. Wecklein, Lipsiæ, Teubner, 1898, in-8°, édition critique très connue, commencée d'abord par R. PRINZ. Ce dernier n'imprima que trois tragédies : *Médée*, *Alceste*, *Hécube*. Il avait rassemblé les matériaux pour les autres pièces, mais la mort l'empêcha de mener son œuvre à bonne fin. Après un long intervalle, elle fut reprise par N. WECKLEIN, qui la termina en 1902, par la publication du *Rhésos*, sixième et dernier fascicule du 3e volume de l'édition totale. Les *Bacchantes* sont dans le vol. II, pars III.

Cette édition PRINZ-WECKLEIN ne contient pas de notes explicatives. Mais celle que fit paraître le seul WECKLEIN en 1879, chez Teubner, est une édition faite pour les classes. Notes en allemand. Elle est bonne.

En voici encore trois autres, une allemande, deux anglaises. D'abord celle d'EWALD BRUHN : *Die Bacchen*, dritte Auflage, Berlin, Weidmann 1891, in-8°, IV-150 p. Puis celle de SANDYS : *The Bacchæ of Euripides, with critical and explanatory notes, and with numerous illustrations from works of ancien art*, Cambridge, University Press, 1892, in-8°, LV-275 p. Enfin celle de TYRRELL : *The Bacchæ of Euripides, with a revision of the text and a commentary*. London, Macmillan, 1892, in-8°, LXXXII-159 p. Le texte est précédé d'une belle étude de PETER sur les *Bacchantes*.

Traduction d'Euripide : prendre celle d'HINSTIN, Paris, Hachette, 1896, 2 vol. in-16; c'est la plus récente et la meilleure.

Ouvrages à consulter :

PATIN, *Tragiques grecs, Euripide*, vol. II, p. 232-272. — A. et M. CROISET, *Histoire de la Littérature grecque*, t. III, p. 283 sqq. — P. DECHARME, *Euripide et l'esprit de son théâtre*, Paris, Garnier, 1893, gr. in-8°. — U. v. WILAMOVITZ-MOELLENDORFF, *Euripides Herakles*, Berlin, Weidmann, 2 vol. in-8°, 1889; zweite Bearbeitung, 1895. — A. W. VERRALL, *Euripides the rationalist*, Cambridge, University Press, 1895, in-8°. — H. WEIL, *Études sur le drame antique*, p. 106 sqq., Paris, Hachette, 1897, in-16. — W. NESTLE, *Die Bacchen des Euripides*, Philologus, 1899, p. 362-400. — W. NESTLE, *Euripides, der Dichter der griechischen Aufklärung*, Stuttgart, Kohlhammer, 1901, gr. in-8°. — P. MASQUERAY, *Euripide et ses idées*, Paris, Hachette, 1908, gr. in-8°, p. 145-150, p. 200-202. — Et si l'on veut : GILBERT NORWOOD, *The Riddle of the Bacchæ*, Manchester, University Press, 1908, in-8°. (Mais l'explication de l'*énigme des Bacchantes* donnée dans ce livre est plus qu'étrange, et l'on fera mieux d'en adopter une autre, celle notamment qui, sans compter les livres précédents, est indiquée dans un article important de PAUL GIRARD : *La trilogie chez Euripide*, Revue des Études grecques, 1904, p. 149-195).

(*A suivre.*) P. MASQUERAY.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

NOTES BIBLIOGR. SUR LES AUTEURS DE L'AGRÉGATION D'ANGLAIS

Ouvrages généraux à consulter : JAMES A.-H. MURRAY, *A New English Dictionary*, Oxford, Clarendon Press (en cours de publication). — SKEAT, *Concise Etymological Dictionary of the English Language*, Oxford, Clarendon Press, 5/6. — SCHMIDT, *Shakespeare Lexicon*, Berlin, 26/. — BREWER, *Dictionary of Phrase and Fable*. — KELLNER, *Historical Outlines of English Syntax*. 5/. — JESPERSEN, *Growth and Structure of the English Language*, 3 fr. 75. — GREEN, *History of the English People*, 7/6. — TRAILL, *Social England, a Record of the Progress of the People*, 6 vol. Londres, Cassell. — *Handbooks of English Literature* publiés par Bell, Londres, 11 vol. se vendant séparément à 3/6 (*Age of Chaucer, Age of Transition* 2 vol., *Age of Shakespeare* 2 vol., *Age of Milton, Dryden, Pope, Johnson, Wordsworth, Tennyson*) ou bien : SAINTSBURY, *History of Elizabethan Literature*, Macmillan, 7/6; GOSSE, *History of Eighteenth Century Literature*, Macmillan, 7/6; SAINTSBURY, *History of Nineteenth Century Literature*, Macmillan, 7/6. — TAINE, *Litt. angl.*, 5 vol. Paris, Hachette. — GOSSE, *Litt. Angl.*, Paris, Libr. Armand Colin, 5 fr.

I. — La formation de l'esprit national en Écosse au moyen âge (John Barbour, Blind Harry).

A consulter :

1) JUSSERAND, *Histoire littéraire du peuple anglais*, vol. I, pp. 370 ssq 524 ssq. Paris, Firmin-Didot, 1894.

2) PETER GILES, *Earliest Scottish Literature* (dans *Cambridge History of English Literature*, vol. II, ch. VI, Cambridge, University Press, 1908).

II. — L'évolution du théâtre de la Renaissance, de 1580 à 1637 (Marlowe, Shakespeare, Beaumont and Fletcher).

A consulter :

Ouvrages généraux : A. W. WARD, *English Dramatic Literature*, 3 vol., Macmillan, 1889. — G. P. BAKER, *The Development of Shakespeare as a Dramatist*, New-York, Macmillan, 1907. — JUSSERAND, *Histoire littéraire du peuple anglais*, vol. II, ch. V-VIII, Paris, Firmin-Didot, 1904.

(*A suivre.*) CH. BASTIDE.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES (Lettres)

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES : HISTOIRE

II. — La France, de 1328 à 1461. Guerres, institutions, civilisation.

On trouvera une bonne bibliographie dans l'*Histoire Générale* de LAVISSE et RAMBAUD, t. III (Formation des grands États), pp. 122, 154 et 308 (Librairie Armand Colin).

Les sources étant difficilement accessibles, nous engageons les aspirantes à voir du moins les documents qu'elles trouveront dans les volumes de la collection BERTHOLD ZELLER, de Philippe VI à Charles VII, ainsi que la publication COSNEAU, *les Grands traités de la guerre de Cent Ans*.

Pour la critique bibliographique, voir PETIT-DUTAILLIS, *Histoire politique de la France au* XIV*e et au* XV*e siècle* (*Revue de Synthèse historique*, 1902).

Les principaux ouvrages modernes sont :

COVILLE (dans le tome III de LAVISSE et RAMBAUD).

COVILLE et PETIT-DUTAILLIS (dans le tome IV de l'*Histoire de France* de LAVISSE).

MICHELET, *Histoire de France*, t. V et VI.

SIMÉON LUCE, *La France pendant la guerre de Cent Ans* (Épisodes historiques).

SIMÉON LUCE, *Histoire de Bertrand Duguesclin*, t. I.

SIMÉON LUCE, *La Jacquerie* (2e éd.).

HARDY, *La guerre de Cent Ans*.

DENIFLE, *La guerre de Cent Ans et la désolation des Églises de France*.

GUIBAL, *Histoire du sentiment national pendant la guerre de Cent Ans*.

PERRENS, *La démocratie au* XIV*e siècle*.

PERRENS, *Etienne Marcel, prévôt des marchands de Paris*.

CHÉREST, *L'archiprêtre Arnaud de Cervole*.

LAVISSE, *Le pouvoir royal au temps de Charles V* (Rev. Histor. 1884).

CH. BENOIST, *La politique de Charles V*.

AUBERT, *Le Parlement de Paris, de Philippe le Bel à Charles VII*, 2 vol.

N. VALOIS, *Le Conseil du Roi aux* XIV*e*, XV*e et* XVI*e siècles*.

JARRY, *La vie politique de Louis de France*.

COVILLE, *L'ordonnance cabochienne*.

DU FRESNE DE BEAUCOURT, *Histoire de Charles VII*, 6 vol.

COSNEAU, *Le Connétable de Richemont*.

QUICHERAT, *Aperçus nouveaux sur l'histoire de Jeanne d'Arc*.

QUICHERAT, *Rodrigue de Villandrando*.

WALLON, *Jeanne d'Arc*.

Marius Sépet, *Jeanne d'Arc.*
Siméon Luce, *Jeanne d'Arc à Domrémy.*
Anatole France, *Jeanne d'Arc.*
Lowell, *Joan of Arc.*
Turtey, *Les Écorcheurs sous Charles VII.*
Pierre Clément, *Jacques Cœur et Charles VII.*
Dansin, *Histoire du gouvernement de la France sous Charles VII.*
(*A suivre.*) Ch. Dufayard.

Sujets proposés

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Dissertation. — Notion du donné, dans Locke, Berkeley et Hume.

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française. — Les *Epîtres* de La Fontaine et celles de Voltaire.

Thème latin. — Constant Martha, *Les moralistes sous l'Empire romain : La Prédication morale populaire*, depuis, « Comment n'auraient-ils point perdu l'esprit, ces enfants gâtés de la mode... » jusqu'à : « qui couvraient l'orateur. »

Version latine. — Quintilien, *Instit. Orat.*, VI, ch. II, depuis: « Per totam causam » jusqu'à : « animus est in affectibus. »

Thème grec. — Bossuet, *Panégyrique de Saint Bernard* (éd. Rébelliau, p.59) depuis : « Bernard, Bernard, disait-il, cette verte jeunesse... » jusqu'à : « qui n'avez pas considéré la suite qui ne passe pas. »

Version grecque. — Platon, *Lois*, liv. IV, depuis : Τὰ μὲν ὑπέρογκα κτήματα jusqu'à : « δρῶντα διὰ βίου. »

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Composition française. — Examiner à propos des pièces inscrites au programme cette opinion de Sainte-Beuve sur Térence : « Térence est le contraire de bien des choses, et c'est surtout de la dureté, de l'inhumanité, de la brutalité, de ce qu'on court risque, à mesure qu'on avance dans les littératures, d'ériger insensiblement en beauté et de prendre pour la marque première du talent. » (*Nouv. Lundis*, V.)

Thème latin. — La Fontaine, *Psyché*, Préface, depuis : « J'ai trouvé de plus grandes difficultés dans cet ouvrage... » jusqu'à : « ... c'est ce que le public m'apprendra. »

Version latine. — Cicéron, *De Finibus*, V, ch. xxi, depuis : « Ergo hoc quidem apparet... » jusqu'à : « ... ut vix cogitari possit, quid intersit. »

Thème grec. — Mérimée, *Mélanges historiques et littéraires* : *Les Romains sous l'Empire*, depuis : « César a raconté ses luttes héroïques dans les Gaules, les villes qu'il a prises d'assaut... » jusqu'à : « ... ne se fit tuer pour lui à Pharsale ou à Thapsa. »

Grammaire. — Étudier au point de vue grammatical les passages suivants :

1° Ὦ Πῶλε, ἐμοὶ δύναμίς τις καὶ τυραννὶς θαυμασία ἄρτι προσγέγονεν· ἐὰν γὰρ ἄρα ἐμοὶ δόξῃ τινὰ τουτωνὶ τῶν ἀνθρώπων ὧν σὺ ὁρᾷς αὐτίκα μάλα δεῖν τεθνάναι, τεθνήξει οὗτος ὅν ἂν δόξῃ; κἂν τινα δόξῃ μοι τῆς κεφαλῆς αὐτῶν κατεαγέναι δεῖν, κατεαγώς ἔσται αὐτίκα μάλα, κἂν θοιμάτιον διεσχίσθαι διεσχισμένον ἔσται; οὕτω μέγα ἐγὼ δύναμαι ἐν τῇδε τῇ πόλει· εἰ οὖν ἀπιστοῦντί σοι δείξαιμι τὸ ἐγχειρίδιον, ἴσως ἂν εἴποις ἰδὼν ὅτι Ὦ Σώκρατες, οὕτω μὲν πάντες ἂν μέγα δύναιντο, ἐπεὶ κἂν ἐμπρησθείη οἰκία τούτῳ τῷ τρόπῳ ἥντινά σοι δοκοῖ, καὶ τάγε Ἀθηναίων νεώρια καὶ τριήρεις καὶ τὰ πλοῖα πάντα καὶ τὰ δημόσια καὶ τὰ ἴδια.

(Platon, *Gorgias*).

2° Senatus diis agere gratias, quod Camillus in magistratu esset : dictatorem quippe dicendum eum fuisse, si privatus esset. Et collegæ fateri regimen omnium rerum, ubi quid bellici terroris ingruat in viro uno esse, sibique destinatum in animo esse Camillo summittere imperium, nec quicquam de majestate sua detractum credere, quod majestati ejus viri concessissent. Conlaudatis ab senatu tribunis et ipse Camillus, confusus animo, gratias egit. Ingens inde ait onus a populo Romano sibi, qui se dictatorem jam quartum creasset, magnum a senatu talibus de se judiciis ejus ordinis, maxumum tam honoratorum collegarum obsequio injungi. Itaque si quid laboris vigiliarumque adici possit, certantem secum ipsum adnisurum, ut tanto de se consensu civitatis opinionem, quæ maxima sit, etiam constantem efficiat.

(Tite-Live, VI, 6, 6-9).

Sujet proposé par M. Uri.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

I. Le Grand Schisme.

II. Formation des *Trade-unions* et mouvement ouvrier en Angleterre (1824-1836).

III. Principales conditions de l'établissement et de la croissance des villes.

AGRÉGATIONS DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — Lenau, *Einsamkeit.*

Thème. — Hamp, *Dix contes écrits dans le Nord.* « Un brave homme », la 1re page.

Dissertation allemande. — « Die Abhandlung über naive und sentimentalishce Dichtung ist eine Auseinandersetzung sowohl mit den Griechen als mit Gœthe. » (Hettner).

Dissertation française. — Les origines de l'hellénisme dans la littérature allemande au XVIIIe siècle.

ANGLAIS

Version. — Beaumont and Fletcher, *Knight of the Burning Pestle*, A. I, Sc. I jusqu'à : « No more your fathers. »

Thème. — Taine, *Litt. angl.* II pp. 435-6, depuis : « J'ai sous les yeux le redoutable volume... » jusqu'à : « reconstruits par Cuvier. »

Dissertation anglaise. — Sources of the English vocabulary.

A consulter: Jespersen, *Growth and Structure of the Eng. Language.*

Dissertation française. — Quels sont les caractères principaux des drames de Marlowe ?

A consulter : Jusserand, *Hist. Litt. Peuple anglais* II, pp. 574 sqq.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Psychologie, Pédagogie. — Appréciez cette parole d'un moraliste : « Le maître doit être, non le directeur, mais l'évocateur de la conscience de son élève. »

Littérature. — Étudiez les raisons pour lesquelles l'œuvre littéraire d'Edgar Quinet reste inférieure à son œuvre sociale.

LICENCES (*NOUVEAU RÉGIME*)

I. — Langues et Littératures classiques[1].

Composition française. — MOLIÈRE, *Don Juan*, Acte I, sc. 1 : Sganarelle à Gusman, depuis «... par précaution je t'apprends, *inter nos*, que tu vois en Don Juan... », jusqu'à « Mais un grand seigneur méchant homme est une terrible chose ».

Traduction et commentaire d'un texte grec. — ESCHYLE, *Prométhée enchaîné* : Prométhée expose aux chœur des Océanides les services qu'il a rendus aux premiers hommes. Depuis le vers 436 Μή τοι χλιδῇ δοκεῖτε... » jusqu'au vers 471 « τῆς νῦν παρούσης πημονῆς ἀ παλλαγῶ.

II. — Philosophie[1]

Composition de philosophie. (*Philosophie générale*). — Le principe de la causalité est-il vraiment un principe *a priori?*

Histoire de la philosophie. — Puissance et acte d'après Aristote.

III. — Histoire et Géographie[1]

Histoire du moyen âge. — La Ligue Hanséatique, son développement, son organisation.

Histoire contemporaine. — Caractériser les diverses phases de l'histoire de la Prusse, depuis la mort de Frédéric II (1786), jusqu'à l'année 1850.

Géographie physique générale. — Les conditions générales de la circulation atmosphérique.

LICENCES ET CERTIFICATS D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

ALLEMAND

Version. — SCHILLER, die Freundschaft.

Thème. — HAMP, *Dix contes écrits dans le Nord*, « Un bon ouvrier », la 1re page.

Dissertation allemande. — Nirgends ist ein Sprung in Schillers Entwiklung zu bemerken (MINOR).

Dissertation française. — L'influence française et l'influence anglaise dans la littérature allemande au XVIIIe siècle.

1. Sujets donnés par la Faculté des lettres de l'Université de Lille.

ANGLAIS

Version. — SHAKESPEARE, *Henry V*, chorus.

Thème. — BOSSUET, *Orais. fun. d'Anne de Gonzague*, depuis : « Elle crut que marchant seule dans une forêt... » jusqu'à : « lui ouvrit les yeux. »

Composition française. — Le lyrisme de Keats.
A consulter : COLVIN, *Keats* (Eng. Men of Lett.)

Rédaction anglaise. — The life of Fielding.
A consulter : DOBSON, *Fielding* (Eng. Men of Lett.)

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Psychologie, Pédagogie. — Formes et qualités diverses de l'imagination chez le savant et chez le philosophe.

Littérature. — Les Paysans, dans notre littérature, au XVIIe siècle.

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SÈVRES

Psychologie, Pédagogie. — Un pédagogue contemporain a dit que : « l'enseignement littéraire doit être une leçon de choses morales professée par les écrivains de génie. » Qu'en pensez-vous ?

Littérature. — En quoi consiste l'originalité du style de La Bruyère ?

CLASSES DES LYCÉES & COLLÈGES

Sujets proposés

Première supérieure.

Composition française. — Expliquer et apprécier ce jugement paradoxal de Mme de Staël (*De l'Allemagne*, seconde partie, chap. IX, *Du style et de la versification*) : « ... Nos meilleurs poètes lyriques, en France, ce sont peut-être nos grands prosateurs : Bossuet, Pascal, Fénelon, Buffon, Jean-Jacques, etc. »

(Ne pas oublier que Mme de Staël écrivait cela vers 1810.)

Comm. par M. Victor Glachant, professeur de Première au lycée Louis-le-Grand.

Première.

Composition française. — *Le tombeau de Virgile.* — Tout près de Naples, le voyageur rencontre une riante colline qui, en forme de promontoire, s'allonge entre le golfe de Naples et celui de Pouzzoles. C'est le *Pausilippe*. Cette colline est traversée par une route souterraine, percée du temps d'Auguste, et à une extrémité de laquelle se dresse un tombeau romain, que la tradition dit être celui de Virgile.

Vous supposerez qu'un touriste romantique, Lamartine, par exemple, arrive devant ce monument et s'y repose quelques instants. Dans ses pensées, il évoquera naturellement le souvenir du noble poète, sa figure, telle que l'histoire et la légende nous l'ont retracée, les événements de sa vie, les personnages créés par son génie...

Il en prendra occasion de méditer brièvement sur la poésie, sur la gloire et sur la mort.

[Consulter les deux articles de la Grande Encyclopédie, *Virgile* et *Légende de Virgile*.]

Communiqué par M. Victor Glachant.

Première.

LA VIE DE SOCIÉTÉ AU TEMPS DE CÉSAR

« C'est un moment curieux pour la société romaine, dit G. Boissier (Cicéron..., p. 181-2), que celui où l'on y rencontre ces réunions polies dans lesquelles on cause de tout, où les rangs sont mêlés, où les écrivains ont leur place à côté des hommes politiques, où l'on ose aimer ouvertement les arts et traiter l'esprit comme une puissance. On peut dire, pour employer une expression toute moderne, que c'est la vie du monde qui commence. » Il est bon d'ajouter, il est vrai, qu'il s'agit d'un monde assez mêlé, et qui garde encore bien des vestiges de la rusticité primitive du Latium.

L'histoire des mœurs de ce temps est tout entière dans les Lettres de Cicéron (Cf. éd. Hild, p. 25-6, § 33, Librairie Armand Colin) et dans les poésies de Catulle. Nous avons cru faire œuvre utile en choisissant, dans ces dernières, une série de textes moralement irréprochables et propres à illustrer cette période de la civilisation romaine.

Ils seront publiés par la *Revue Universitaire*, dans l'ordre suivant :

A) Entre camarades, 13, 12, 39, 84.

B) Entre amis, 9, 30, 38.

C) Entre gens de lettres, 14, 44. (Nous aurions voulu pouvoir ajouter 22 et 36).

D) La vie de salon, 10, 43, 86.

Version latine. — *Une invitation à dîner.*

Ce petit poème est un échantillon de ces billets qu'aimaient à échanger sur leurs tablettes les jeunes gens élégants et lettrés du temps, souvent à court d'argent, mais jamais à court d'esprit. On peut comparer Martial, XI, 52 et III, 12.

Cenabis bene, mi Fabulle, apud me
paucis, si tibi di favent, diebus,
si tecum attuleris bonam atque magnam
cenam, non sine...
et vino et sale et omnibus cachinnis.
Hæc si, inquam, attuleris, venuste noster,
cenabis bene : nam tui Catulli
plenus sacculus est aranearum.
Sed contra accipies meros amores
seu quid suavius elegantiusve est :
Nam unguentum dabo, quod meæ puellæ
donarunt Veneres Cupidinesque ;
quod tu cum olfacies, deos rogabis,
totum ut te faciant, Fabulle, nasum.

2. Le poète n'a garde de se compromettre par des précisions dangereuses. — 3. Si : pourvu que. — 4. Le texte est : *sine candida puella*. — 85. ale : jeu de mots. *Sal* est pris à la fois au propre et au figuré : le

sel nécessaire aux mets et le sel des propos échangés. — Cachinnis, Cf. 31, 14. — 6. Venuste. Dans la langue que parlent Catulle et ses amis, les mots *venustus*, *lepidus*, *salsus*, *facetus*, *elegans*, *urbanus*, reviennent à chaque instant pour exprimer les qualités d'esprit les plus prisées par eux. Les défauts correspondants sont désignés par les mots contraires : *invenustus*, *illepidus*, *insulsus*, etc. — 8. Sacculus : petit sac où l'on portait l'argent. Cf. Rich s. v. — Aranea, ici, toile d'araignée. De même le mot français *araignée* a désigné d'abord la toile ourdie par l'*aragne*. — 9. Contra : en retour. — Meros amores : « un pur délice ». « *C'est un amour* se dit d'une jeune femme très jolie, d'un enfant très joli et aussi de quelque objet très joli », Littré. — 10. Seu quid... Par cette tournure, le poète insiste sur le mot *amores*, qui est donné comme le terme le plus énergique par lequel puisse s'exprimer le ravissement. Cf. 82, 4. — 11-12. — Idée gracieuse, peut-être empruntée par Catulle à l'Odyssée, XVIII, 190-194 (I. Voss). — Meæ puellæ désigne Lesbie, l'amie du poète.

Traduction.

Quel bon souper, mon cher Fabullus, tu vas faire chez moi prochainement, si les Dieux te sont favorables ! Il suffit que tu apportes avec toi un repas succulent et plantureux, sans oublier le vin, et le sel, et tous les genres de gaieté. Si donc, gracieux ami, tu apportes tout cela, tu souperas fort bien : car, pour ton Catulle, son escarcelle est pleine de toiles d'araignée. Mais en retour, je t'offrirai un pur délice ; mieux encore, s'il est chose plus exquise ou de meilleur goût... Je te ferai don d'un parfum, que mon amie a reçu des mains des Grâces et des Amours ; et quand tu le respireras, tu prieras les Dieux, Fabullus, de ne faire qu'un nez de toute ta personne.

Communiqué par M. J. Izaac.
Professeur au lycée de Tournon

Thème grec. — *Exhortation du stoïcien Épictète à ses disciples.* — « Moi, je suis votre maître, et vous, vous étudiez sous moi. Mon but à moi, c'est de faire enfin de vous des hommes affranchis de toute entrave, de toute contrainte, de tout obstacle, libres, tranquilles, heureux, qui tournent leurs regards vers Dieu dans les petites comme dans les grandes choses. Et vous, vous êtes ici pour apprendre et pour travailler à devenir ces hommes. Pourquoi donc l'œuvre ne s'achève-t-elle pas ? Si vous avez le même but que moi, et avec le même but les moyens qu'il faut pour l'atteindre, que nous manque-t-il encore ? Quand je vois un ouvrier avec ses matériaux près de lui, je n'attends plus que son ouvrage. Nous avons ici l'ouvrier et les matériaux ; que nous manque-t-il encore ? Est-ce que la chose ne peut pas s'apprendre ? Elle le peut... Pourquoi donc notre œuvre ne s'achève-t-elle pas ? Dites-m'en la cause. Si elle ne s'achève pas, cela tient-il à moi, ou à vous ?... Eh bien ! voulez-vous que nous nous mettions à

apporter ici la ferme intention de la faire? Laissons là tout le passé, mettons-nous seulement à l'œuvre. Fiez-vous à moi, et vous verrez! » (ÉPICTÈTE, *Entretiens*, au début.)

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Seconde.

Composition française. — Un biographe observe ceci, à propos d'une femme très simple et très bonne (*Mme Récamier*):

« On a dit très injustement qu'il n'y a pas un homme qui soit grand pour son valet de chambre; les caractères vraiment beaux, au contraire, sont ceux qui gagnent à être connus jusque dans leurs plus intimes replis. »

Expliquer et discuter cette assertion. Donner des exemples.

(Cf. Mme LENORMANT, *Souvenirs et correspondance de Madame Récamier*, tome I, Avant-propos, p. VIII ; à rapprocher des *Mémoires* de Constant, valet de chambre de l'empereur Napoléon Ier).

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Version Latine. — *Mort d'Agrippine*[1].

Interim, vulgato Agrippinæ periculo, quasi casu evenisset, ut quisque acceperat, decurrere ad litus. Hi molium objectus, hi proximas scaphas scandere; alii, quantum corpus sinebat, vadere in mare; quidam manus protendere; questibus, votis, clamore diversa rogitantium aut incerta respondentium omnis ora compleri, donec adspectu armati et minitantis agminis disjecti sunt. Anicetus villam statione circumdat refractaque janua obvios servorum abripit, donec ad fores cubiculi veniret; cui pauci adstabant, ceteris terrore irrumpentium exterritis. Cubiculo modicum lumen inerat et ancillarum una, magis ac magis anxia Agrippina, quod nemo a filio ac ne Agerinus quidem : « aliam fere lætæ rei faciem; nunc solitudinem ac repentinos strepitus et extremi mali indicia[2]. Abeunte dehinc ancilla, « Tu quoque me deseris » prolocuta, respicit Anicetum, trierarcho Herculeio et Obarito centurione classiario[3] comitatum : ac « si ad visendum venisset, refotam nuntiaret, sin facinus patraturus, nihil se de filio credere; non imperatum parricidium ». Circumsistunt lectum percussores et prior trierarchus fusti caput ejus adflixit. Jam in mortem centurioni ferrum destringenti protendens uterum : « Ventrem feri », exclamavit, multisque vulneribus confecta est.

TACITE, *Annales*, XIV, ch. VIII.

1. Après la tentative d'assassinat racontée plus haut (ch. V), Agrippine a été ansportée blessée dans sa villa de Baules, à un kil. environ du nord de Baies.

C'est là que l'affranchi de Néron Anicetus, qui s'est chargé de faire mourir Agrippine, conduit ses soldats (armatum et minitans agmen).

2. A remarquer l'ellipse du verbe, qui semble communiquer à ce style si nerveux quelque chose de la fièvre qui agite « la fière impératrice ».

3. Abl. de nom de personne sans préposition. Les personnages nommés ne sont que de simples instruments.

Communiqué par M. J. Izaac.

Thème latin. — *Paroles de Napoléon à ses soldats.* — « Soldats, vous avez remporté en quinze jours six victoires, pris vingt et un drapeaux, cinquante-cinq pièces de canon, plusieurs places fortes, et conquis la plus riche partie du Piémont : vous avez fait quinze mille prisonniers, tué ou blessé plus de dix mille hommes ; vous vous étiez battus jusqu'ici pour des rochers stériles, illustrés par votre courage, mais inutiles à la patrie ; aujourd'hui, vous égalez par vos services l'armée de Hollande et du Rhin. Dénués de tout, vous avez suppléé à tout. Vous avez gagné des batailles sans canons, passé des rivières sans ponts, fait des marches forcées sans souliers, bivouaqué souvent sans pain. Les soldats de la Liberté étaient seuls capables de souffrir ce que vous avez souffert. Grâces vous en soient rendues ! La Patrie reconnaissante vous devra sa prospérité... Vos victoires présentes en présagent une plus belle encore. Les deux armées qui naguère nous attaquaient avec audace fuient épouvantées devant vous ; les hommes pervers qui riaient de vos misères et se réjouissaient dans leur pensée des triomphes de nos ennemis sont confondus et tremblants. Mais, soldats, vous n'avez rien fait, puisqu'il vous reste à faire !... » (Napoléon Ier, *Proclamations.*)

Communiqué par M. Victor Glachant.

Troisième.

Composition française. — *Funérailles de Chéops.* — Après la mort du roi Chéops, les Égyptiens s'étaient réunis sur les bords du fleuve Mœris, afin d'assister au jugement que les quarante juges allaient porter sur sa mémoire.

Lorsque le cercueil du souverain eut été apporté en grande pompe, un prêtre commença à prononcer son éloge, lui faisant un titre de gloire de l'immense pyramide qu'il avait fait construire.

Mais bientôt la voix de l'orateur est couverte par les murmures de l'assistance. Un homme s'élance hors de la foule : il se fait l'accusateur de ce prince inhumain, qui n'a pas craint de sacrifier les richesses et la vie de ses sujets pour ériger ce vain monument de faste et d'orgueil...

L'assemblée applaudit à ces paroles, débitées avec une violence

et une rancune communicatives; et le tribunal décide que Chéops ne sera point enseveli dans la pyramide.

Communiqué par M. Victor Glachant.

Version latine. — *La loi suprême*[1]. Est quidem vera lex recta ratio naturæ[2] congruens, diffusa in omnes, constans, sempiterna; quæ vocet[3] ad officium jubendo, vetando a fraude deterreat; quæ tamen neque probos frustra jubet aut vetat, nec improbos jubendo aut vetando movet. Huic legi nec obrogari[4] fas est; neque derogari[4] ex hac aliquid licet, neque tota abrogari[4] potest; nec vero aut per senatum aut per populum solvi hac lege possumus; neque est quærendus explanator aut interpres Sextus Ælius[5]; nec erit alia lex Romæ, alia Athenis, alia nunc, alia posthac; sed et omnes gentes et omni tempore una lex et sempiterna et immutabilis continebit, unusque erit communis quasi magister et imperator omnium deus, ille legis hujus inventor, disceptator, lator; cui qui[6] non parebit, ipse se fugiet, ac, naturam hominis aspernatus, hoc ipso luet maximas pœnas, etiamsi cetera supplicia, quæ putantur, effugerit. Cicéron, *de Répub.*, III, xxii, 33.

Commentaire. — 1. Comparer Sophocle, *Antig.*, 450-170; Xénophon, *Mémor.* IV. 4. — 2. Se. *hominis.* — 3. Au subjonctif, = idée de conséquence : *cette loi est de telle nature que..., a le devoir de...* — 4. Ulpien, *Regulæ* in pr., 3 : « Lex aut *rogatur*, id est fertur, aut *abrogatur*, id est prior lex tollitur, aut *derogatur*, id est pars primæ legis tollitur, aut *subrogatur*, id est adjicitur aliquid primæ legi, aut, *obrogatur*, id est mutatur aliquid ex prima lege. ». — 5. S. Ælius, consul en 198, jurisconsulte demeuré célèbre, *juris civilis omnium peritissimus* (Cic., *Brutus*, XX. 78). — 6. Qui = is qui = si quis. Comp. Bossuet. *Second avert.* : « Il y a partout la difficulté *à laquelle si on succombe* ou périt. »

Communiqué par M. G. Cayrou, professeur de Première au lycée d'Aurillac

Version grecque. — *Fête de Minerve à Saïs.* — Αἰγύπτιοι τὴν Ἀθηνᾶν τὴν ἐν Σάϊ τά τε ἄλλα σέβονται, καὶ τεθήπασιν· αὐτὴν ἐνιαύσιον ἑορτὴν ἄγοντες, ἣν καλοῦσι λυχνοποΐιαν. Ἐπειδὰν οὖν τοῖς Αἰγυπτίοις ὁ χρόνος ἐπανίῃ τῆς πανηγύρεως, οἱ μὲν πολλοὶ τὰ λύχνα ἐνθέμενοι ἐν ταῖς βάρεσι, πλέουσι διὰ τοῦ Νείλου ἐπὶ τὴν Σάϊν, καὶ ἀφικόμενοι εἰς τὸν νεὼν, ἵνα τὸ ἄγαλμα ἵδρυται τῆς θεοῦ, τά τε ἄλλα θρησκεύουσιν ἃ τάττει ὁ νόμος, καὶ τὰ λύχνα ἀνακαίουσιν ὑπαίθριοι περὶ τὰς σκηνὰς καὶ τὰ κράσπεδα τοῦ περιβόλου, καὶ ἡ Σάϊς καταλάμπεται ἱερῷ πυρὶ τὴν νύκτα ὅλην ἐκείνην. Ὅσοι δὲ ὑπ' ἀσθενείας ἢ τῆς πρὸς τὸ πλεῖν εὐσεβείας, ἢ καὶ βέλτιον αὐτοῖς ἐνομίσθη μένειν, οὗτοι ἐς μὲν τὴν Σάϊν οὐκ ἀφικνοῦνται, τιμῶσι δὲ οἴκοι τὴν Ἀθηνᾶν, καὶ τὸν καιρὸν λογισάμενοι τῆς ἑορτῆς, ἐν ταῖς ἑαυτῶν πόλεσιν ἕκαστος καὶ τὰ λύχνα ἀνάπτουσι, καὶ ὑμνοῦσι, καὶ εὐφημοῦσι. Καὶ διὰ

τούτους λέγει Ἡρόδοτος οὐκ ἐν Σαΐ μόνον γενέσθαι τὴν πανήγυριν, ἀλλὰ καὶ ἀνὰ πᾶσαν τὴν Αἴγυπτον. (THEMISTIOS.)

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Quatrième.

Composition française. — *Vercingétorix se livre à César.*

I. — Toute résistance devenant impossible, les Gaulois enfermés dans Alésia ont, sur la proposition de Vercingétorix lui-même, envoyé à César des ambassadeurs pour traiter de leur reddition. Les parlementaires rapportent les conditions du proconsul : celui-ci exige qu'on lui remette toutes les armes et qu'on lui livre les principaux chefs. La vie sera accordée à tous, la liberté à un certain nombre : mais Vercingétorix doit se rendre sans conditions. — Les assiégés, après hésitation et sur les instances mêmes de leur chef, acceptent et la cérémonie de la capitulation est fixée au même jour.

II. — Devant le camp romain, à l'intérieur des lignes de défense, a été dressée l'estrade du proconsul (tribunal) : César y est assis, revêtu du *paludamentum*, entouré des aigles des légions et de ses principaux officiers. (Description.)

III. — Soudain, on voit s'ouvrir la porte d'Alésia qui fait face au camp. Vercingétorix apparaît, sur un cheval magnifiquement harnaché et portant des armes splendides. Il descend au galop la pente de la montagne, pénètre dans le camp romain, décrit un cercle autour du tribunal; puis, s'arrêtant devant César, saute à bas de sa monture, jette ses armes et s'agenouille dans la posture des suppliants.

IV. — Émotion de l'armée romaine en présence de cette grande infortune. Mais César, sans la partager, reproche froidement (le faire parler) à son ennemi désarmé d'avoir trahi l'ancien pacte d'alliance. — (César lui avait, en effet, avant la révolte des Gaules, accordé le titre d' « Ami de César ») — et donne l'ordre à ses licteurs de s'assurer de sa personne et de le charger de chaînes.

(D'après le beau livre de C. JULLIAN : *Vercingétorix*.)

Lectures : C. Jullian : *Vercingétorix*, particulièrement p. 307-311. — César : *Commentaires*, éd. Benoist et Donon (Hachette), remarques, p. 557-645. (Les nombreuses et intéressantes gravures qui s'y trouvent réunies seront de la plus grande utilité). — Kraner : *L'Armée Romaine au temps de César*, trad. Baldy et Larroumet. (Les Remarques de l'édition Hachette peuvent toutefois suffire.)

Communiqué par M. J. IZAAC.

Version latine. — *Conquêtes de Ninus, monarque assyrien.*

— Ninus primus intulit bella finitimis, et rudes adhuc ad resistendum populos terminos usque Libyæ perdomuit. Fuere qui-

dem temporibus antiquiores, Sesostris Ægypti, et Scythiæ rex Tanaus; quorum alter in Pontum, alter usque Ægyptum excessit. Sed longinqua, non finitima bella gerebant, nec imperium sibi, sed populis suis gloriam quærebant; contentique victoria, imperio abstinebant. Ninus magnitudinem quæsitæ dominationis continua possessione firmavit. Domitis igitur proximis, cum accessione virium fortior ad alios transiret et proxima quæque victoria instrumentum sequentis esset, totius Orientis populos subegit. Postremum illi bellum cum Zoroastre, rege Bactrianorum, fuit, qui primus dicitur artes magicas invenisse et mundi principia siderumque motus diligentissime spectasse. Hoc occiso, et ipse decessit, relicto impubere adhuc filio Ninya et uxore Semiramide.

(JUSTIN, *Hist. Philipp.* lib. I.)

Corrigé.

Ninus, le premier, fit la guerre à ses voisins et soumit des peuples qui ne savaient pas encore se défendre, poussant ses conquêtes jusqu'aux extrémités de la Libye. Il est vrai que Sésostris, roi d'Égypte, et Tanaüs, roi de Scythie, avaient été conquérants avant lui; l'un pénétra jusqu'au Pont, l'autre jusqu'en Égypte. Mais ils n'attaquaient que des nations éloignées, et ils respectaient leurs voisins; ils voulaient illustrer leurs peuples, non agrandir leur empire, et, satisfaits de vaincre, ils ne dominaient pas. Ninus affermit ses vastes conquêtes par une possession continue. Maître des nations limitrophes, passant des unes chez les autres avec des forces qui s'augmentaient sans cesse, et se servant d'une première victoire pour en remporter une seconde, il subjugua les peuples de tout l'Orient. Il finit par faire la guerre à Zoroastre, roi des Bactriens, qui inventa, dit-on, les arts de la magie, et se livra le premier à la recherche des principes du monde et à l'étude du mouvement des astres. Zoroastre fut tué, et Ninus mourut aussi, laissant son fils Ninyas encore enfant et sa femme Sémiramis.

Communiqué par M. VICTOR GLACHANT.

Cinquième.

Composition française. — *Premier départ.*

1. Quand s'entr'ouvrent les yeux des marguerites blanches,
Quand le bourgeon tremblant palpite au bout des branches,
Quand les lapins frileux commencent, le matin,

A sortir du terrier pour courir dans le thym,
Quand les premiers oiseaux, chantant leurs chansonnettes,
Font dans le ciel plus pur vibrer leurs voix plus nettes,
A l'époque où le monde heureux se rajeunit,
Les petits mendiants doivent quitter leur nid.
2. Ils sortent de la hutte où, comme des marmottes,
Ils ont dormi l'hiver auprès d'un feu de mottes,
Cependant que la mère attisait le brasier
Et tressait en chantant des corbillons d'osier.
C'est à vendre ces blancs hochets aux verts losanges
Qu'ils vont gagner leur pain, les pauvres petits anges.
Le père est mort depuis quatre mois. La maison
Est trop chère à louer, et pour cette raison
La mère chez autrui va devenir servante.
On se retrouvera pour la saison suivante,
Quand on aura gagné quelque argent cet été.
En attendant, chacun s'en va de son côté...
3. Les petits prennent leur baluchon sur l'épaule
Et mettent leurs sabots aux bouts garnis de tôle;
Et quand la mère, avec des sanglots dans la voix,
A baisé le dernier une dernière fois,
Ils partent, se tenant par la main, d'un air grave...
4. L'aîné siffle un refrain pour paraître plus brave;
Mais il sent de gros pleurs lui rouler dans les yeux.
Il ne pleurera pas; car c'est lui, le plus vieux;
Car le long des chemins voici qu'ils sont en marche,
Et l'enfant de douze ans devient un patriarche.

JEAN RICHEPIN.

Vous tracerez, en vous inspirant de ces vers, un tableau de ce premier départ.

Plan : Quatre parties :

1. Le printemps est venu : décrire, en quelques traits sobres et précis, l'arrivée de cette saison (ne pas oublier qu'il s'agit d'un pays de montagnes où les hivers sont longs et rigoureux).

2. Départ des petits mendiants : *pour quelles raisons* (le père est mort, on est trop pauvre, etc...) et *pour quoi faire* (dire comment ils espèrent s'y prendre pour « gagner quelque argent »).

3. Les derniers instants et la mise en route. Que pensent, qu'espèrent, que craignent les divers personnages mis en scène? Rôle prépondérant de l'aîné.

4. Réflexions que vous inspire ce départ des petits mendiants : vous comparerez en quelques mots leur sort au vôtre, et vous direz le sentiment que vous éprouverez en les rencontrant sur la route.

Communiqué par M. J. IZAAC.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES

Cinquième Année.

Psychologie. — Définissez l'inquiétude ; son origine ; ses rapports avec le désir et la douleur ; son rôle parfois sublime, souvent déprimant dans la vie. Qu'entend-on par « un esprit inquiet ? »

Littérature. — Un critique contemporain, Emile Faguet, a dit que « Corneille a inventé la religion de la volonté. » La Cléopâtre de *Rodogune* vous paraît-elle justifier ce jugement ?

Quatrième Année.

Psychologie, Morale. — On a dit que : « L'homme est un être qui est fait pour se surpasser. » Qu'entendriez-vous par là ?

Littérature. — La Bérénice de Racine a toujours été considérée comme une de ses études les plus profondes et les plus touchantes de l'âme féminine. Êtes-vous de cet avis ; l'aimable et malheureuse reine de Judée vous paraît-elle aussi attachante que la Monime de *Mithridate* ou la Junie de *Britannicus* ?

Troisième Année.

Morale. — En quoi consiste la discrétion ? Montrez-la dans les actes, les paroles, les gestes, et même certains silences. Pour quoi accorde-t-on si difficilement cette qualité aux femmes ?

Littérature. — Vous avez lu et admiré en classe la fable des *Deux Pigeons*, de La Fontaine. Après en avoir montré tout l'intérêt et tout le charme, faites ressortir la leçon vraiment morale de sérénité, de contentement de son sort qu'elle préconise. Ne pensez-vous pas toutefois que cette morale d'incuriosité et de résignation absolue, trop prise à la lettre, pourrait avoir de graves inconvénients pour l'individu et pour la société ?

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS

Viennent de paraître :

ÉMILE HAUG

Traité de Géologie

II. Les Périodes Géologiques

PREMIER FASCICULE : In-8° (26cm × 16cm), 392 pages, 100 *figures et cartes*, 28 planches de photographies hors texte, broché . . . . . 9 fr. »

(Le Tome II du *Traité de Géologie* comprendra 2 fascicules.)

Précédemment paru :

I. Les Phénomènes Géologiques. Un vol. in-8° (26cm × 16cm), 550 pages, 195 *figures et cartes*, 71 planches hors texte, broché . . . . . 12 fr. 50

EMMANUEL DE MARTONNE

Traité de Géographie Physique

Climat — Hydrographie — Relief du Sol — Biogéographie

PREMIER FASCICULE : In-8° (26cm × 16cm), 204 pages, 90 *figures et cartes*, 2 planches de photographies hors texte, broché . . . . . 5 fr. »

(Le *Traité de Géographie physique* comprendra 4 fascicules.)

L. GALLOIS

Régions Naturelles et Noms de Pays

ÉTUDE SUR LA RÉGION PARISIENNE

Un vol. in-8° carré (23cm × 14cm), 8 planches hors texte, broché . . 8 fr. »

A. VACHER

Le Berry

CONTRIBUTION A L'ÉTUDE GÉOGRAPHIQUE D'UNE RÉGION FRANÇAISE

Un volume in-8° raisin (26cm × 16cm), 548 pages, 48 *figures et cartes*, 32 photographies et 4 planches de cartes hors texte, broché . . . . 15 fr. »

LIBRAIRIE ARMAND COLIN, 5, rue de Mézières, PARIS

Viennent de paraître :

ÉMILE MALE

L'ART RELIGIEUX
de la fin du moyen âge
EN FRANCE

ÉTUDE SUR L'ICONOGRAPHIE DU MOYEN AGE
ET SUR SES SOURCES D'INSPIRATION

Un vol. in-4° carré (28cm × 23cm), 550 pages, 250 Gravures, broché 25 fr.
Relié demi-chagrin, tête dorée . . . . . 32 fr.

Du même Auteur, précédemment paru :

L'ART RELIGIEUX DU XIIIe SIÈCLE EN FRANCE

Un vol. in-4° carré, 468 pages, 127 Gravures, broché . . . . . 20 fr.
Relié demi-chagrin, tête dorée. . . . . 27 fr.

(Ouvrage couronné par l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, Prix Fould)

A. MORET
Conservateur adjoint du Musée Guimet
Directeur adjoint d'Égyptologie à l'École des Hautes Études

AU TEMPS DES PHARAONS

LA RESTAURATION DES TEMPLES ÉGYPTIENS — DIPLOMATIE PHARAONIQUE — L'ÉGYPTE AVANT LES PYRAMIDES — AUTOUR DES PYRAMIDES — LE « LIVRE DES MORTS » — LA MAGIE DANS L'ÉGYPTE ANCIENNE

In-18, 16 planches en phototypie et 1 carte hors texte, broché. . . . . 4 fr.

Paris. — Typ. Ph. Renouard, 19, Rue des Saints-Pères. — 1781

38[illegible]364
CANCELLED
JUL 8 '72

Widener Library
2044 092 963 388